

BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

NEHEZEN NEVELHETŐ 6-14 ÉVES TANULÓK  
SZEMÉLYISÉG-VIZSGÁLATA

Irta: Komlósné Kéry Anikó

Szeged, 1984.

## T A R T A L O M

I.	BEVEZETÉS .....	
II.	A TÉMA SZAKIRODALMI ALAPJAI .....	1 o.
III.	A NEHEZEN NEVELHETŐSÉG SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTERE ÉS AZ ISKOLAI ELŐZMÉNYEI .....	30
IV.	AZ INTELLIGENCIA ÉS KREATIVITÁS .....	50
V.	A SZEMÉLYISÉGI TÉNYEZŐK .....	87
VI.	ÖSSZEGZÉS .....	113
VII.	MELLÉKLETEK .....	121
VIII.	IRODALOM .....	135



## B E V E Z E T É S

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1982. áprilisában határozatot hozott a közoktatás fejlesztéséről.

A határozat alapján kidolgozott javaslat - a társadalmi, gazdasági folyamatok és az oktatási rendszer összefüggése alapján - új követelményeket támaszt az iskolarendszerrel szemben is. Feladatává tette, hogy az ifjúság beilleszkedését a társadalom életébe a nemzetközi átlagnál sikeresebben érje el. A közoktatás fejlesztéséről szóló javaslat leszögezi, hogy a gyermekok nevelésében elsőrendű a család szerepe. A közoktatás osztozik a családdal ebben a munkában, szoros együttműködést kell megvalósítani a családokkal a gyermeknevelésben.

A családok azonban - eltérő anyagi, szociokulturális helyzetük következményeként - igen különböző személyiségű, különböző értelmi és érzelmi fejlettségi szintenalon lévő gyermekokat küldenek az iskolákba.

Ismert összefüggés, hogy ha a közvetlen környezet, elsősorban a család és abban az anya nem tud megfelelő nevelést nyújtani, a gyermek személyiségfejlődésében egész életére szóló károsodást szenvedhet. A környezet fizikailag, értelmileg, érzelmileg és morálisan egyaránt károsíthatja a gyermeket, illetve ezek a hatások össze is fonódnak.

4

A környezetük által kisebb vagy nagyobb mértékben károsított gyermekek a beiskolázáskor már nem egyenlő eséllyel indulnak azokkal a gyermekekkel szemben, akik harmonikus családi légkörben nevelkednek. A megzavart érzelmi fejlődésmenet az iskolai munkában nemcsak az értelmi teljesítményszintre hat gátlóan, hanem a gyermek egész alkalmazkodó képességére is.

A hagyományos iskolarendszer a tanulótól várja el a teljes és kielégítő alkalmazkodást a pedagógus, az iskola követelményeihez. Ha a gyermek alkalmazkodása nem kielégítő, magatartási problémák zavarják a tananyag elsajátításának menetét, hamarosan kialakul egy iskolai kudarchelyzet. Ez azután tovább növeli az alkalmazkodási nehézségeket, fokozza a személyiségfejlődés problémáit, kialakul a nehezen nevelhetőség szituációja.

Azaz, a gyermek szociokulturális hátránya végül gyakran a nehezen nevelhetőségben manifesztálódik.

A nehezen nevelhetőség változatos tüneteit a szülők és a pedagógusok gyakran nem érzik meg, nem látják az ok-okozati összefüggéseket. Leggyakrabban a "panaszokat" egyszerűen rosszságnak tekintik és büntetni kezdenek. Ezzel tovább romlik a helyzet: a gyermeket dacba vagy még tünetgazdagabb állapotba kergetik. Gyakran egy-egy lelkiismeretes szülő vagy pedagógus saját nevelői tevékenységének kudarcát látja a gyermek tüneteiben, önmagát hibáztatja, s ha az állapot hosszan tart, ő is neurotizálódik.

Régen ismeretes az "aluliskolázás" ténye az állami gondozott, hospitalizált és peremhelyzetű gyermeknél. Őket gyakran valódi képességeiknél, potenciális adottságaiknál alacsonyabb szinten iskolázzák be. Az alacsonyabb követelményrendszerben

lényegesen kevesebbet tanulnak meg, mint amire képesek lennének. "Felesleges" energiájukkal pótcselekvésként agyalnak ki olyan "stikliket", amelyekre a náluk nivótlanabbak nem képesek. A szociális személyiségfejlődési menet közöttük ezért igen gyakori.

A "felüliskolázás" az előző formánál gyakoribb és nem kevésbé ártalmas a gyermek személyiségfejlődésére. Azoknál a gyermekeknél fordul elő, akik szülői hiuságból, előlegezett - nem indokolt - bizalomból, az adott képességek félreismeréséből vagy túlértékeléséből erejüket meghaladó követelményrendszerbe kerülnek. Előbb, de sajnos sokszor csak jóval később teljes egészében képtelenné válnak teljesíteni az általános iskolában. Az éveken át tartó kudarc-sorozat hatására a gyermek nemcsak tulkorossá, hanem neurotikus vagy esetleg szintén aszociális-antiszociális személyiségűvé is válhat.

A hibás beiskolázás tehát nemcsak egyetlen gyermek fejlődését, hanem láncreakcióként azt az osztályközösséget is veszélyezteti, ahova bekerült. Gátolja a tervszerű munkát, akakdályozza a többi gyermek fejlődését a helytelen, illetve patológiás viselkedés-modell nyújtásával.

Jelentős csoportot alkotnak azok a gyermekek, akiknek a számára nincs megfelelő iskolatípus, mivel oktatásügyünk alapfoku rendszere eddig nem volt eléggé differenciált. Az általános iskola a maga követelményrendszerével áll a gyermekpopuláció nagy többségének rendelkezésére. Mellette van még a korrekciós l. az első osztályosok kis hányada részére, egyetlen évre.

Jelenleg nincs oktatási lehetőség:

- a normál értelmi képességű, részben sérült gyermekek számára, akik az írás, olvasás, számolás területén kifejezett gyengeséget mutatnak /dyslexia, dysgraphia, dyscalculia stb/;

- a beszédfejlődésükben zavart gyermekeknek /dyslalia, aphasia/;

- az idegrendszer súlyos betegségei után maradványtüneteket mutató gyermekeknek;

- psychoticus és psychotiform gyermekeknek;

- személyiségfejlődési zavarral küzdő gyermekeknek.

Korrektációs lehetőség hiányában ezek a gyermekek egy, néha két szinttel is alacsonyabb iskolatípusban kapnak helyet, mint ahova valók. Pl. a szociokulturálisan enyhén retardált cigány gyermekeket gyakran találhatjuk a foglalkoztató iskolákban; a psychotiform, átlagos képességű gyermekeket egészségügyi gyermekotthonokban igyekeznek elhelyezni. Az alapproblémájukkal itt sem tudnak érdemben törődni, a következő tünetek kialakulnak, s bizonyos időn túl irreverzibilissé válnak. Különösen az utolsó két típusra vonatkozik, hogy csak a pedagógusokkal való személyes jó kapcsolatokon keresztül lehet ideig-óráig egy-egy elemi alkalmazkodásra képtelen, de átlagos, vagy átlagon felüli intellektusu gyermekeket az általános iskolában megtartani.

### A dolgozat célja

Megvizsgálni, hogy az 1976-1981 közötti 5 éves periódusban a Bács-Kiskun megyei Állandó Áthelyező Bizottság munkájában hogyan jelennek meg beiskolázási problémák, különös tekintettel az aluliskolázási gondokra.

Vizsgálja a dolgozat, hogy:

- a népesség mely csoportjára terjednek ki az aluliskolázás veszélyei, melyek a csoport szociokulturális jellemzői,
- az intézményes pedagógiai nevelés milyen sajátosságai tapasztalhatók a csoportban, milyen objektív és szubjektív okok /s milyen egybefonódásokkal/ készítetik az iskolákat ilyen megoldási kísérletekre,
- milyen szomatopsychés sajátosságokkal rendelkeznek azok a gyermekek, akiknek problémáit az iskola az értelmi fogyatékosok közé helyezéssel kívánta megoldani,
- milyen mentalhygiénés feladata van az oktatásügynek, egészségügynek az aluliskolázások prevenciójában.

### Hipotézisek

- 1./ Az aluliskolázás veszélyének jelenleg az un. hátrányos helyzetű gyermekek vannak kitéve.
- 2./ A hátrányos környezetben élő gyermekek közül jelentős iskolai kudarcot azoknál találunk, akiknél a szomatikus fejlődés - részben vagy egészben, átmenetileg vagy tartósan - is zavart.
- 3./ A magatartási rendellenességek, neurotikus zavarok és az iskolai kudarcok között kétirányú, oda-visszaható kölcsönhatás van. Primér azonban az emotionális élet zavara.

## A vizsgálat lebonyolítása

A vizsgálat két szakaszban történt.

Első szakaszban az áttelepitési vizsgálatra beutalt, s a kecskeméti Áthelyező Bizottság munkatársai által /pszichológus, gyógypedagógus és gyermekszakorvos/ megvizsgált gyermekek közül kiválasztottam azokat, akik a fenti team véleménye szerint nem értelmi fogyatékosok, tanulási nehézségeik megoldása nem a kisegítő iskola feladata.

A kiválasztás során felhasználtam a beküldő iskola pedagógiai jellemzését a gyermekről, a szülőtől nyert anamnesztikus adatokat, a szakorvos vizsgálati eredményeit, s a pszichológiai vizsgálatból az intelligencia teszt mutatóját.

Azokból a gyermekekből alkottam így csoportot, akik a használt "Budapesti Binet" gyermek intelligencia tesztben nyújtott teljesítményük alapján elérték minimálisan a saját korosztályuk átlagának alsó szintjét, azaz intelligencia quotiensük elérte vagy meghaladta a 90-es értéket.

A vizsgált időszakban, 1976-1981 között 83 ilyen gyermeket találtam. Belőlük alkottam meg az ún primer csoportot. 3 esetben /2 lány és 1 fiú/ a kisegítőből az általános iskolába való visszatelepítési eljárás során kaptam hasonló szintű teljesítményt. Velük emelkedett a primer csoport 86 főre.

A vizsgálat második szakaszában 1982. nyarán - július és augusztus hó folyamán - ezt a 86 gyermeket behívtam kontroll vizsgálatra a kecskeméti Gyermek-Ideggondozóba.

A két vizsgálat között így maximum 5, minimum 1 év telt el. A teljes 86 főből a kontroll vizsgálaton csak 41 fő jelent meg, 47.67 %. Ők alkották a secunder csoportot.

A távolmaradás legfőbb oka a nagy földrajzi távolság volt /bajai, kalocsai körzet távolsága Kecskeméttől 100 km felett van/, s innen került ki a gyermekek közül 23 fő.

A vizsgálatról való távolmaradás másik jelentős oka a nagyfoku szülői közömbösség, nemtörődömség. /Érdeklődésemre néhányan jelezték, hogy majd akkor jönnek, ha küldi őket az iskola, jelenleg nincs nagy baj, a vizsgálat csak felesleges időtöltés./

Négy esetben tapasztaltam kifejezetten ellenséges szándékot a szülőkből a vizsgálattal szemben.

A megjelent 41 gyermek szülei közül néhányan kifejezésre juttatták örömuiket, hogy figyeljük gyermekük sorsát, s kérték a további segítséget is.

13 gyermek szülei kérték a vizsgálat kapcsán gyermekük ideg-gondozói, orvosi-pszichológiai gondozásba vételét a gyakran súlyos tünetek miatt /depresszió, eszméletvesztések, csavar-gások stb/.

A 2. vizsgálati szakaszban használt módszereim:

- Exploráció a szülővel a két vizsgálat időtartama közötti időszakról /tanulási teljesítmény alakulása, a gyermek érzelmi, indulati életének problémái stb./.

- Az intelligencia vizsgálatára a HAWIK teszt /1 esetben volt szükséges a MAWI alkalmazása/.

- Kreativitás vizsgálatára a Torrance-féle KÖRÖK teszt.

- Személyiségvizsgálatra a RORSCHACH teszt.

A vizsgálatot lehetőség szerint két részletben végeztem el. A két részlet közötti idő nem haladta meg a 2 napot. Az első feladatnak az ismeretlen környezet okozta szorongás oldására jól használható szabad rajzot adtam, majd elvégeztem az intelligencia vizsgálatot. Második alkalommal került sor a Rorschach teszt, végül a Körök felvételére.

Öt esetben volt szükséges egy ülésben felvenni valamennyi tesztet /ebből 2 esetben félő volt, hogy a szülő nem biztosítja a gyermek megjelenését a második alkalommal is, 3 esetben pedig szintén utazási-költség problémák miatt/.

A vizsgálat össz időtartama egyénenként 2-3 óra között mozgott, a gyermekek pszichés tempójától, fáradékonyságától függően.



## II.

### A TÉMA SZAKIRODALMI ALAPJAI

#### Elméleti kérdések

#### 1./ A szakirodalom áttekintése

Lidia I. Bozsovcics a "Gyermei fejlődés szociális szituációja" c. tanulmányában Vigotszkijra hivatkozva foglalja össze a környezeti-objektív hatások és a gyermeki pszichikum, a szubjektum sajátos, bonyolult, dialektikus kapcsolatát. A gyermek pszichikus fejlődésének megértéséhez sohasem elégséges csupán azoknak az objektív feltételeknek az elemzése, amelyek a gyermekre hatnak, hanem elemezni kell azokat a pszichés sajátosságokat is, amelyeken keresztül ezeknek a feltételeknek a hatása mintegy megtörik. Ahhoz tehát, hogy megértsük a környezet hatását a gyermek életkori sajátosságainak alakulásában, nemcsak azokat a változásokat kell tanulmányoznunk, amelyek a gyermek környezetében végbementek, hanem azokat a változásokat is, amelyek magában a gyermekben zajlanak le, és amelyek meghatározzák a környezet hatásának jellegét a gyermek pszichikus fejlődésének további menetére. Vigotszkij bevezette a "fejlődés szociális szituációja" fogalmát /a fejlődés belső folyamatainak és külső feltételeinek életkori szakaszokra tipikus együttese, amely meghatározza a pszichikus fejlődés dinamikáját a megfele-

lő életkori szakaszban/, s osztotta azt az elképzelést is, hogy a szubjektum érzelmei és élményei között mély belső kapcsolat van, az érzelmek és a késztetések szét nem választható egységet alkotnak.

A gyenge tanulmányi előmenetelű iskolásgyerekeket vizsgálva megállapította, hogy tulnyomó többségük mélyen intellektuális lehetőségei alatt teljesít, vagyis negatív érzelmi viszony alakult ki bennük a tanulással és az iskolával szemben.

Maga a negatív viszony és jellege mindenekelőtt két körülménytől függ: egyrészt attól, hogy a tanulás ténylegesen mennyiben határozza meg a tanuló helyzetét az őt körülvevő emberek között és hozzájuk fűződő kapcsolatát, másrészt attól, hogy milyen mértékben képes a tanuló megfelelni az iskolai követelményeknek. Az iskoláskorú gyermek helyzetét az iskolában, társai között, de otthon a családban is tanulmányi eredményessége alapján értékelik. Ha bármilyen ok következtében nem tud sikereket felmutatni, erős érzelmi reakcióval válaszol, konfliktusokba sodródik tanáraival, szüleivel, társaival, de önmagával is. Tehát a rossz magaviselete gyakran úgy jelenik meg, mint a többiek hozzá való viszonya elleni tiltakozás, mint sajátos reakció a balsikerre, kísérleti eszköz önmaga megerősítésére saját maga és mások előtt. Nemcsak a közösség jellegzetességeitől függ az, hogy a közösség miként hat az egyes személyekre, hanem attól is, milyen helyet foglal el a gyermek a közösség életében és tevékenységében. Ha a környezet követelményei elmentmondásba kerülnek a gyermek saját szükségleteivel /pl. is-

kolaéretlen tanulóknál/, az ellentmondásos helyzetre a gyermekek viselkedésében negatív tulajdonságok kezdenek kialakulni, hogy viszonylagos helyüket a közösségben megőrizhessék. A pedagógiai munka sikerességéhez tehát először a gyermek belső pozícióját kell megváltoztatnunk, viszonyát a valóságnak ahhoz a jelenségéhez, amely számára döntő fontosságu.

Stephen Wiseman "A környezeti hátrány és a tanár" c. cikkében az iskolai hátrányos helyzet kapcsolatának néhány aspektusát elemezve leszögezi, hogy a hátrányos helyzet elleni harcnak "kétfrontosnak" kell lennie:

- az otthoni hatásnak, a szülőknek az oktatással és az iskolával kapcsolatos attitűdjét megváltoztatni,
- az iskolai munkát hatékonyabbá tenni a hátrányos helyzet ellensúlyozására.

Hipotetikus állítása, hogy a szülői attitűd és a tanuló iskolai teljesítménye közötti összefüggés tulajdonképpen oksági kapcsolat, amelyben - főként kisiskolás korban - az attitűd tekinthető a teljesítmény okának, azaz a teljesítmény csak okozat. Az iskoláknak, a pedagógusoknak tehát minden erejüket latba kell vetni, hogy elősegítsék a szülőkben a tanulással szembeni pozitív attitűd kialakulását.

Hangsúlyozottan emeli ki, hogy ebben a munkában kulcsszerepe az óvodáknak és az általános iskoláknak van, mivel a környezeti hátrány legsúlyosabban a gyermekkor legkorábbi éveit befolyásolja, főként az anyanyelvi ismereteken keresztül. Az iskola szerepe a tanár személyiségén keresztül hat, s a tanuló

motivációbeli változásai befolyásolják alapvetően a teljesítményt és a fejlődést. A tanulók motivációbeli különbözőségei teszik lehetetlenné a kognitív tesztek eredményein alapuló előjelzéseket az iskolai életben.

Kulcsár Tibor az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezőit vizsgáló könyvében figyelmét a gyenge tanulmányi eredményt elért gyermekekre összpontosítja. Vizsgálja, hogyan tudná az iskola az eredményesebb tanulás feltételeit biztosítani, megelőzni a kudarcot, a lemorzsolódást, az inadaptációt. Hangsúlyozza, hogy az értelmi tényezők csak részben határozzák meg a tanulás eredményességét. Számos tanuló gyenge előmenetele főként a kedvezőtlen extraintellektuális tényezőknek /fokozott érzelmi labilitás, hiányos iskolai motiváció, a tanulás iránti negatív beállítódás, önszabályozási zavarok/ a következménye. Az iskolai kudarcok leküzdésére a tanuló pszichológiai profiljának ismeretében az egyéni bánásmódot, aktivizálást jelöli meg. Az agy latens lehetőségeit csak az aktív tanítási, tanulási módszerek alakíthatják valódi, tényleges, értelmi eszközökké. A tanuló értelmessége és kompetenciája saját tevékenységének az eredménye, az iskolában tehát fel kell számolni a didaktikai dogmatizmust.

Dr. Erőss László-dr. Hans Löwe az iskolai kudarcokról írt könyvben kifejti, hogy az iskolai bukás csak csúcsa egy hosszasan húzódó folyamatnak, a személyiség alapjait romboló kudarcélménynek, a pszichés fejlődés lassulásának. Keresik, mi-

lyen családi struktúra, milyen szociális mutatók, öröklési és egészségügyi adatok állnak az iskolai kudarcok hátterében; tudunk-e valamit előjelezni a gyermekek személyiségfejlődése alapján az iskolai teljesítmény várható alakulásáról; a pedagógus pedagógiai kultúráltsága csökkentheti-e a kudarcot vállaló fiatalok százalékát iskoláinkban; s egyáltalán, milyen társadalmi elvárásrendszerbe ágyazódik bele az iskolai teljesítmény, a siker és a kudarc.

Hajnal Ágnes és Váczi Péter azt keresik, hogy az IQ mellett milyen extraintellektuális tényezők kapnak szerepet a tanulmányi eredmény meghatározásában. Eysenck hipotéziséből kiindulva figyelik az extroverzió-neuroticitás-rigiditás határait a teljesítményre. Megállapították, hogy az intelligencia szignifikánsan meghatározza a tanulmányi eredményt, de a korreláció messze nem éri el az 1-t /0,01 szignifikancia szinten határozza meg a tanulmányi átlagot, a kapcsolat a matematikával és a fizikával a legerősebb/. Feltételezhető tehát, hogy a teljesítmény nemcsak az intellektuális tényezők függvénye. Megállapítják, hogy a neuroticitás növekvő értéke a teljesítmény csökkenésével jár mindkét személyiségtypusnál. A rigiditás /értelmezését főként mint a viselkedés intenzitását alkalmazva/ az introvertáltaknál alacsony értékben kedvező hatásu, míg az extravertáltaknál a magasabb értékének van teljesítményemelő hatása.

A kapott eredményekből levonható pedagógiai következtetések lényege, hogyan lehet kiküszöbölni mind a tartós túltelje-

sítést, mind a képességekhez mértén csökkent produktivitást. A teljesítményoptimum létrehozása érdekében a különböző személységű tanulók eltérő bánásmódot igényelnek.

Introvertáltak teljesítményre serkentése helytelennek látszik, főleg kényszer és büntetés alkalmazásával. A nem rigid introvertáltak amugyis képességeiket meghaladó teljesítményre hajlamosak, a rigid introvertáltak viselkedése pedig az erős motiváltság következményeként még merevebbé, görcsösebbé válhat, és ez a teljesítmény további csökkenését eredményezheti.

Valószínűleg az ellazult, nem teljesítményorientált légkör kedvez mindkét csoportnak. A nem rigid extrovertáltaknál hasznos lehet a teljesítményorientált, versengésre készítő, autoriter légkör.

A tanulmányi átlag és a magatartás jegy között nagyon szoros korrelációt találtak  $r=0,5463$  p 0,01/. Ez azt jelenti, hogy a minősítés nem tölti be elvi funkcióját, hiszen nem más, mint a tanulmányi átlag újraosztályozása!

A tanulmányi átlag és a szorgalom-jegy korrelációja is igen magas  $r=0,6758$ /, vagyis a tanári megítélésben a jól tanuló gyerekek szorgalmasak, a rosszul tanulók lusták. A képességek és a teljesítmény közötti diszkrepancia nem fejeződik ki.

Alvin Zander és Elmer Van Egmond az intelligencia és a szociális erő összefüggéseit vizsgálta. Felvetették a kérdést, az értelmi képességek különbségei kapcsolatosak-e a gyermekek

interperszonális viselkedésének különbségeivel; a magasabb intelligenciájú gyermekeknek nagyobb-e a szociális hatóereje, a képessége mások befolyásolására. Feltételezik, hogy az intelligencia meghatározott típusu interperszonális viselkedés oka lehet, s keresik, hogy miben tér el a különböző szociális erejű és intelligenciájú gyerekek viselkedése.

Kísérleteik alapján bebizonyosodott, hogy a szociális erő és az intelligencia között nincs nagy korreláció /fiuknál 0,20; lányoknál 0,28/, egymástól eléggé függetlenül változnak. A korreláció azonban 0,01-es szinten szignifikáns, tehát az okosabb gyerekeket azért jellemzi az a törekvés, hogy nagyobb szociális erőre tegyenek szert, mint a kevésbé intelligensek. A kisebb szociális erejű, alacsonyabb intelligenciájú gyerekek a csoportban a legpasszívabbak, az ettől eltérő kombinációju gyermekek viselkedése szignifikánsan nem különbözött egymástól. A csoportokban mutatott viselkedés szempontjából tehát egyenlő értékű a magasabb intelligencia vagy a nagyobb szociális erő birtoklása. A dolgozat utal arra, hogy - főként a fiúk viselkedésében - a szociális erő fontosabb szerepet tölt be, mint az intelligencia, azaz a szociális erő viselkedésmeghatározó szerepe a döntő az iskolai életben!

Gegesi Kiss Pál a klinikai pszichológiáról szóló munkáiban sokoldaluan fejti ki, hogy a személyiség normális kialakulásához és továbbfejlődéséhez elengedhetetlen /ép biológiai, anatómiai, élettani viszonyok mellett/, hogy az egyént az egyedi élete kezdetétől folyamatosan megfelelő külső környezeti ingerek, ráhatások ériék.

A mai ember szempontjából a környezet lényegében társadalmi környezet, ebben helyezkedik el a gondozás, a szoktatás, a tanítás, az oktatás, és ezek egysége, a nevelés. A nevelés célja a személyiség egészséges fejlődésének elősegítése. A mai iskola csak egyik eszköze a személyiség nevelésének, a társadalmi emberre nevelésnek. A gyermek személyiségének kívánatos irányu nevelését az iskola egymagában nem tudja elvégezni.

Az iskolai hatások is lehetnek kedvezőtlenek a gyermek személyiségfejlődésére. Az iskolai ártó hatásokat Gegesi Kis Pál két formára különíti el: Abszolút ártó hatásnak nevezi az iskola részéről a gyermeket ért kóros ingereket, illetve az olyan ingerek kiváltotta izgalmakat, melyeket még a nagyon jó toleranciájú gyermek sem tud elviselni baj keletkezése nélkül. Ilyenek pl. a nem megfelelő személyiségű tanárok részéről érkező durva ártalmak, az iskolatársak komolyan sértő magatartása okozta ingerek, a szülők által támasztott túltelherelő eredményre törekvés stb.

Relatív iskolai ártalmakon azokat az iskolai hatásokat érti, amelyeket csak bizonyos aktuális személyiségű gyermekek nem viselnek el személyiségzavarok nélkül. Olyan gyermekekről van szó, akiknél a személyiségstruktúra egyes elemei - főként az érzelmi elem - fejlődésükben elmaradtak. A fejlődésmenetnek ez a zavara az ártó, károsító családi, vagy családon kívüli környezeti hatásokra történt. Ilyen relatív ártalmak pl. a magas osztálylétszámok, bizonyos iskolai fegyelmi helyzetek, a tanulmányi eredményt jelző felelési, értékelési rendszer hiányosságai stb.



A relativ ártalmak kifejtik kedvezőtlen hatásukat akkor is, ha a gyermek személyiségfejlődése korábbi életéveiben megfelelő volt, a család azonban nem tudta az iskolába kerülő gyermekkel az új körülményekhez igazodó bánásmódot kialakítani. /tulféltés, tulóvás, vagy éppen teljes magárahagyás az iskolai feladatokkal való birkózásban/.

A relativ és abszolút iskolai ártó hatások megelőzésére a gyakorlatban kevés lehetőség van. A nehézség főleg abból adódik, hogy az iskolába bekerülő gyermekek személyiségstruktúráját a személyiség nem ismeri, s később is kevés lehetősége van megismerni, így a személyiség fejlődése szempontjából egyénileg nem tud foglalkozni a gyermekekkel. A foglalkozás csak csoportos lehet, de ez is nehézségekbe ütközik. Az egymástól rendkívül eltérő aktuális személyiségű gyermekeket azonos, sematizált módszerekkel kényszerülnek kezelni a pedagógusok. Jelenleg emiatt sok gyermeknél elkerülhetetlen, hogy már az első osztályban meginduljon a relativ ártalmak sorozata, amely azután az egész iskolai élet alatt kedvezőtlenül hat a gyermek személyiségfejlődésére. Az iskolai ártó hatásokat nem lehetséges adminisztratív úton megszüntetni, csakis a környezet és a gyermek harmonikus érzelmi egységének, a pedagógus és a gyermek egyéni, személyes kapcsolatának kialakításával.

#### Fogalmak

Az ép és fogyatékos értelem határának szoros vagy tág megvonása számos veszélyt rejt magában.

A jelenleg elfogadott felfogás szerint az értelmi fogyatékos a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az adott népesség átlagától az első élet évektől kezdve számottevően elmarad és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott.

Kifejeződik a definícióban a kóreredet lényege: a központi idegrendszer fejlődési zavara, amelynek létrejöttében genetikai és pre-, peri-, és postnatális exogén hatások játszanak szerepet.

A kórfolyamat megnyilvánulását 3 fő kritérium jellemzi:

- Az általános intellektuális képesség, az értelmi teljesítés számottevő csökkenése. Ezt psychometriai módszerekkel lehet meghatározni. A számottevő elmaradást, az alulteljesítést - az értelmi szint normális eloszlása mellett, amikor az átlag 100 IQ, 1 standard deviáció /S.D./ pedig 15 pont - 2 S.D., tehát 70 IQ alatt fogadunk el.

Fontos hangsúlyozni, hogy a psychometriai kritérium, azaz az IQ önmagában nem elégséges az értelmi fogyatékos megállapításához.

- A szociális kritérium is éppolyan jelentős a definícióban: az életvezetés jelentős akadályozottsága. Ez kifejezi a fogyatékos ember nagyobb függőségét másoktól, ráutaltságát a társadalom támogatására, nehezebb beilleszkedését, önálló életvitelre való képtelenségét vagy korlátozottságát.

Csak azokat az életvezetési, beilleszkedési nehézségeket lehet tekintetbe venni, amelyek a mentális gyengeség következményei. Ezzel lehet megkülönböztetni a pszichózisoktól, deviáns magatartásformáktól.

A szociális inkompetencia mértékét még nehezebb objektív módon megragadni és mérni, mint az általános értelmességet az intelligencia tesztekkel. Gyermekkorban pedig megbízhatóan előrelátni, hogy ki lesz életvezetésében akadályozott, még nehezebb. /Annak ellenére, hogy létezik standardizált mérőeszköz a szociális érettség vizsgálatára is./

Mivel a társadalom, a szociális környezet elvárásai minden életkorban mások, az iskolás koruaknál az iskolai sikertelenséget is lehet szociális, adaptív kritériumnak tekinteni.

Az iskolai sikertelenség és a későbbi, felnőttkori szociális alkalmazkodási sikertelenség sem szükségszerűen esik egybe. Nehéz előre jelezni, hogy a sikertelen gyerekek közül ki fog felnőttkorban jobban megfelelni a társadalom felnőttekre vonatkozó szerepelvárásainak. Az értelmi fogyatékosok társadalmi boldogulását sem csupán az értelmi képességek határozzák meg, hanem extraintellektuális funkciók is, amelyekkel az egyén kompenzálja az intellektuális deficitet. Az extraintellektuális, motivációs és emocionális tényezők pedig jelentős mértékben a nevelés függvényei!

- A 3. kritérium: a fogyatékoságnak az első élet évektől kezdődő megmutatkozása. Ez a kritérium a dementiáktól és pszichózisoktól való megkülönböztetését biztosítja.

Aszerint, hogy az agyfejlődés meghatározott szakaszában mely alapstrukturák kialakulása történik, változik a sérülésre épülő, specifikus tüneti kép /idegrendszer organizációjának életkor specifikussága/. A 2-3 életévig kialakuló idegrendszeri sérülések, fejlődési zavarok rendszerint az általános értelmesség sérülésével járnak együtt, s így értelmi fogyatékossághoz vezetnek. Az idegrendszeri strukturák fejlődésének lezárulása után keletkezett sérülések inkább rész képeség kiesésekkel, motivációs zavarokkal, a figyelem koncentráció gyengülésével járnak együtt, így közvetve vezetnek tanulási akadályozottsághoz.

A mentális retardáció fogalma használata a 70-85 IQ közötti övezetbe tartozók esetében adekvát. Tehát -1 és -2 S.D. közötti, azaz nem számottevő értelmi elmaradásról van szó, amely általában a kedvezőtlen szociokulturális hatásokra jön létre, s az életvezetést döntően nem befolyásolja. Nevezik enyhén visszamaradottaknak is őket.

A retardált fejlődés menetében általában a fejlődés tempójában van a zavar, a lezajlás menete, szerkezete olyan, mint a normális fejlődésnél. Az értelmi fogyatékosság esetében a mennyiségi differencia mellett jelentős minőségi különbségek is megtalálhatók. A minőségi eltérés annál kifejezettebb, minél súlyosabb az értelmi fogyatékosság.

A mentális retardáció esetében a fejlesztéssel az állapot megszüntethető, a fejlődési hátrány behozható, míg az értelmi fogyatékosság irreverzibilis folyamat. /Természetesen a korlátozott fejlesztési lehetőségeknek itt is nagy szerepük van.



Az ebbe az övezetbe eső személyek élményfeldolgozási módjában, alkalmazkodásában, életvezetésében döntő szerepet játszanak a teljesítményt befolyásoló személyiségvonások. Bizonyos vonásaik akcentuálhatják a fogyatékossgot, tehát a lehetséges intelligencia szinthez viszonyítva alacsonyabb teljesítményszinten rögzítik, így végül az alacsonyabb szintet irreverzibilissé teszik. Ebben az övezetben lehetséges ennek fordítottja is, az, hogy bizonyos személyiségvonások kompenzálják az enyhe elmaradást az ún. "vivő funkciókkal". A beilleszkedésnek ezek a "vivő funkciói" -elsősorban a szabálykövetésnek, a mintakövetésnek, a helyzeti alkalmazkodásnak a készségei,-lehetővé teszik a kielégítő társadalmi beilleszkedést.

Nem irreverzibilis értelmi fogyatékossg:

Pseudodebilitás. Olyan intellektuális elvárások, inadekvát teljesítmények megjelölésére szolgál, amelyek az értelmi fogyatékossg látszatát keltik, pedig csak következményei valamely speciális részképesség-kiesésének, vagy magatartási zavarnak.

A hagyományos pszichiátriai meghatározásban a pseudodebilitást a konverziós tünetképződésbe sorolták "hiszteroid pszichodebilitás" néven /Mérei/. Az volt a feltevés, hogy ha a konfliktus jelképes testi megjelenítése hisztériás bénulás, vakság formájában lehetséges, akkor éppen így lehetséges az értelmi működésnek a pszichogén beszűkitése is. S ha a hisztériás vakság esetében a beteg annak a tudattalan impulzusnak engedelmeskedik, hogy "ne kelljen látnia valamit", éppugy

engedelmeskedik annak a tudattalan impulzusnak is, hogy "ne kelljen megérteni valamit". Ennek a tudattalan ökonómiának felelne meg a pszeudodebilitás. Következményeiben végzetesebb, mint sok más konverziás tünet. Pl. A pszichogén vakság nem okoz irreverzibilis következményeket a szem akkomodációs működésében, de a pszichogén értelmi zárlat megfosztja a gyereket éppen az adott funkció gyakorlásának és fejlesztésének kitüntetett szakaszában a fejlődés lehetőségétől, és így részlegesen jóvátehetetlen következményekkel jár. Az újabb irodalmi adatok lényegében nem változtatták meg ezt a feltevést. A pszeudodebilitás eseteiben gyakrabban találtak minimális agykárosodást, mint az alacsony, de normális /mentális retardáció/ övezetben.

Döntően pszichogén történés tehát a pszeudodebilitás, és elsősorban a környezettel összefüggő károsodás.

Szeretetlen környezetben könnyen alakulnak ki olyan feszültségelhárítási módok a gyerekeknel, amelyek rontják az értelmi teljesítményt és azt eredményezik, hogy a gyermek mélyen képességei alatt teljesít.

A pszeudodebilitás tehát a normális gyermekeknek olyan neurotikus tünetképződése, amelyben maga az értelmi fogyatékosságneurotikus tünetegyüttes.

/Van fordított helyzet is: a debilisek esetében nem a debilitás jelenik meg, hanem a neurotikus tünetek mutatkoznak a debilitásnak, mint hátrányos helyzetnek a következményeként. A debilitás bázisán kialakuló neurotikus szuperpozíció létrejöttének feltétele az inferioris helyzet megélése./

### A tanulási nehézségek okai

Az első osztályosokkal szemben támasztott követelmények megkívánják, hogy a beiskolázott gyermek szomatikusan, mentálisan és érzelmileg érett, iskolaképes legyen.

A gyermekek érzelmi, magatartási, szociális érettségével szemben támasztott beiskolázási követelmények magasak. A kisgyermekeknek képeseknek kell lenniök a fiziológiai és érzelmi szükségletek kielégítésének tartós balasztására /pl. mozgás, játékigény/, viselkedésükben az érzelmi vezéreltség dominanciáját fel kell váltani az akarati vezérlésnek. Szabályokhoz való alkalmazkodásra, feladattartásra, teljesítményigényre van szükségük és nagyon erős megismerési motivációra, hogy megállják helyüket az iskolában.

Az érzelmi, viselkedési jellemzők hiányosságai lassabban vagy gyorsabban, de transzferálódnak a megismerési funkciókra is, s fellép az elmaradás a követelményektől, a kudarcélmények sorozata. Ennek hatása a személyiségre: frusztálhatóság, agresszív impulzusok a társakkal és a pedagógussal szemben, szorongásos tünetek.

Iskolába kerüléskor a gyermek megtanulja, hogy az osztályban előírt szabályok szerint kell társaival együttműködni, s hogy tanulási teljesítménye alapján fogják megítélni.

Az iskolán belüli társas kölcsönhatások sorában alakul ki a tudatos és nem tudatos normák és kötelességek hatására a "diák szerep". Ezt a szerepet is szankciók támasztják alá, s különböző elvárásokkal jellemezhető.

Megtanul a diák számítani arra, hogy a vele interakcióba lépő személyekben a megkövetelt viselkedés teljesítése, vagy az attól való eltérés jutalmazást, illetve büntetést válthat ki. Azoknál a gyermekeknél, akik a családi otthonból és az óvodából úgy kerültek ki, hogy az ott alkalmazott normák mintegy előkészítették az iskolaiakat, nyilván nem jött létre szerepkonfliktus.

Igen sok esetben azonban - főként a tanyai környezetben élő, óvodába nem, legfeljebb csak iskolaelőkészítőbe járt - gyerekek nemcsak hogy gyakran gyökeresen ellenkező elvárás és normarendszerben nőttek fel, hanem a szociális retardáció miatt kevésbé szenzibilizálódtak a nonverbális normákra és elvárásokra. Nem érzékelik viselkedésük, magatartásuk "más-ságát", rendellenességét, csak az eredményt veszik észre, a szankciót tapasztalják fájón, értetlenül. Azaz az iskolai élet normáinak interiorizációja lesz zavart, mivel az új közösség elvárásrendszere a családihoz viszonyítva szerepkonfliktust hoz létre a gyerekben.

A két erős és összeegyeztethetetlen tendencia által élethehivott konfliktus a viselkedés akadozásában, ingadozásában, valamint feszültségben és gátolt állapotban nyilvánul meg /M. L. Gomelauri/.

A konfliktushelyzetet a gyermek súlyos érzelmi feszültségként éli át, s mint minden negatív érzelem, a teljesítmény romlásához vezet. Tehát a gyermek szociokulturálisan eleve hátrányos helyzetét, elmaradását teljesítményben ez a tényező tovább rontja.



A tanulási gátoltságra, viselkedési anomáliákra egyaránt fellép a pedagógus szankciója, mivel az ő feladata az iskola jogos társadalmi elvárásainak, tudatosan vállalt kötelességeinek az ellenőrzése - amelyet a konfliktus kapcsán viszont a gyermek inkább jogtalan elvárásnak, tudatosan átélt kényszernek érez.

A szankciók elkerülésére igyekszik a gyermek a lehető legteljesebb inaktivitás állapotába huzódni, hiszen ha semmit nem csinál, abban a rossz is kevesebb lehet. Amikor dolgozni kényszerül, olyan nagyfoku szorongás lép fel, hogy teljes erejét annak a leküzdésére koncentrálja és nem a feladatmegoldásra.

Mivel az én-kép energetizáló funkciója ilyen esetben nem működhet adekvátan /pl. nem hagyhatja abba az iskolabajárást, hogy megvédhesse önmagáról alkotott jó én-képét, - a gyakori szomatizálások egyébként erre tett kísérletek/ vagy inadekvát kompenzációs területeket keres, vagy átértékeli, azaz leértékeli önmagát, hogy a kialakult viselkedésével én-kép összhangban legyen.

Mindkét megoldási kísérlet igen káros és veszélyes.

A gyermeknevelésben és a pedagógiában az empátiának különösen nagy jelentősége van, mert a különböző koru gyermekeknél többé-kevésbé fejletlen a szociális viselkedés és a verbalizáció. Így a gyermekekkel való kapcsolatban nagyobb empátiára van szükség, mint a felnőttekkel való interakciókban. A legjobb szándék mellett is gyakran nem értik meg a felnőttek

a gyermek különféle szükségleteiből származó indítékokat és reakciókat. Nagyon sok az anyai megértési zavar is, hátmég a közösségben nevelkedő gyermek és óvónő, tanítónő közötti! Általában tulzottan hamar reagálnak valamely zavaró körülmény megszüntetésére, mielőtt igazán megértenék a gyermek valóságos szándékát, elnyomni vagy jutalmazni igyekeznek a gyermek megnyilvánulásait. Sok szorongást, mozgásos nyugtalanságot, értelmetlennek látszó mozdulatot vagy szokást, viselkedésformát is meg lehetne érteni, ha eredményesebb lenne a beleélés a gyermek lelkiállapotába.

A nevelési problémák megoldásában sokkal kevésbé érvényesül az empátia, mint amennyire szükséges lenne. Nemcsak a nevelésben, az oktatásban is igen fontos szerepe van az empatiának. Az oktatás célja, hogy a kapott ismeretanyag és összefüggésrendszer segítségével a gyerekek önállóan tudjanak élni és problémáikat megoldani, tudjanak következtetéseket levonni. A teljes logikai összefüggésrendszer kialakulása ritkán történik meg az iskola körülményei között. Csak a tehetségesebb és szorgalmas tanulók érik el a legmagasabb szintet, de általában ők is képtelenek az alkalmazásra önállóan, nem tudják beépíteni tudásukat mindennapi tevékenységükbe. Az oktatásnak ez a gyenge hatásfoka alsó tagozatban gyakran kommunikációs probléma - ha kiiktatjuk az érzelmi és motivációs tényezőket - igen sok félreértést és zökkenőt eredményezhet a kognitív folyamatokban, amely azután akadályozza az ismeretek rendszerezését.

A megértés hiánya az alsótagozatosoknál leggyakrabban nonverbális jelzésekben tükröződik /pl. a nyugtalanság fokozódása, a figyelem elterelődése/. Az empátiásan figyelő tanár észreveszi a nemértés feszültségét, s tudja korrigálni, míg a kevésbé érzékeny pedagógus már csak a végeredmény gyengeségéből következtethet a folyamatban történt zökkenőre. Utólag gyakran már lehetetlen megtalálni, hol akadt el a megértés, mely fogalom vagy összefüggés megértése volt hibás.

A megértési nehézségek egyediek - a tipikus nehézségekre nyilván a pedagógus felkészül az óra menetének alakításában -, tehát gyakran egyedileg kell megoldani a megértés és a tanulás problémáját a gyerekeknél. Erre sajnos nem minden esetben van lehetőség, vagy nem minden esetben tartja a pedagógus saját feladatának. Előfordul az is, hogy a szülőktől kéri számon, miért nem gyakorolták eleget a leckét otthon, vagy egyéni, iskolán kívül korrepetálásra javasolja.

Az intézményes nevelésben is rendkívül fontos az empátias viszonyulás a gyermekhez. A gyermek az iskolában sajátos, egyedi magatartásformákat hordoz, egyéni problémákkal küzd, s csak ezeknek a megértése alapján lehet viselkedését eredményesen befolyásolni. A megfelelő érzelmi töltésű tanári irányítás, spontán empátias tanári személyiség képes arra, hogy a tanulást, az iskolát megszerettesse a gyerekekkel, a gyengébb tanulókkal is. Ehhez az szükséges, hogy ne pusztán az oktatási célokra koncentráljon, igényei ne pusztán a rendre és a konvencionális viselkedésre terjedjenek ki. Értse meg

a tanulók egyéni ambícióit, ambícióhiányait, vegye észre sajátos szerepeiket a csoportjaikban, lássa át a csoportviszonyokat, szerepviselkedéseik konfliktusait, feszültségeit.

Az iskolai nevelés fontos része lenne ezeknek a problémáknak a befolyásolása, az egyéni sajátosságok megfelelő kezelésével. A tanár-diák kapcsolatra rakódó érzelmek teszik ezt lehetővé, a szeretett tanár kedvéért a tanuló sok mindent megtesz, átvesz új értékrendeket, felad hibás viselkedéseket, megváltoztatja viszonyát egyes tantárgyakhoz.

A jó tanár azonosítási mintát nyújthat a tanulók számára, s így az érzelmi kapcsolat és egyéni bánásmód segítségével komoly nevelési eredményeket érhet el. Az érzelmi kapcsolathiánya, a gyermeknek mint sajátos egyediségnek a figyelmen kívül hagyása súlyos pedagógiai hiba, s hatása is főként a gyermekek tanulási motivációjának hiányában, tantárgyi nehézségeiben nyilvánul meg.

A pedagógus a napi munkájában nemcsak észleli a gyermek teljesítményét, hanem azonnal viszonyítja is a normákhoz, elvárásokhoz. A gyermek állapotára jellemző, ha a teljesítménye a normától negatív irányban tér el. Az aktuális viselkedésben és teljesítményben tehát a következő pszichológiai folyamatok nyilvánulnak meg:

- 1./ a gyermek motivációja
- 2./ figyelmi szintje
- 3./ psychés munkabírása
- 4./ ismeretei, készségei, szokásai
- 5./ képességei

Az alacsonyabb színvonalu teljesítményt bármelyik felsorolt komponens elváltozása okozhatja. A pedagógusnak izolálnia kell tudni ezeket a folyamatokat. A tanítási órán nem lehetséges külön-külön vizsgálni ezek teljesítménybefolyásoló hatását, mégis fokozott figyelmet szükséges szentelni ezek megfigyeléseinek, főként a rendellenes teljesítmény esetén.

A rendellenes teljesítmény leggyakoribb oka az iskoláskorban a képességhiány és az ismerethiány, s ezek kombinációi:

- nincsenek meg, vagy hiányosak a feladatmegoldáshoz szükséges ismeretei és hiányoznak a megfelelő képességei is;
- nincsenek meg vagy hiányosak a feladatmegoldáshoz szükséges ismeretei, bár képességei megvannak;
- vannak ismeretei, de hiányoznak a képességei.

Az ismerethiánynak a képességzavartól történő elkülönítéséhez, az értelmi fogyatékoságnak a kizárásához segítséget adhat a pedagógusnak:

- ha a korábbi rossz fejlődési feltételek, rossz szociokulturális körülmények megmagyarázzák az ismerethiányt;
- ha más feladatoknál, ahol nincs ismerethiány, nem jelentkezik teljesítményzavar;
- ha a feladatot a gyermek ismeretszintjére leegyszerűsítjük, nem mutatkozik a teljesítményrendellenesség;
- ha a transzfer által nyújtott segítség felhasználásának módja a fejleszthetőségre utal;
- ha a gyermek szociális érettsége, általános tájékozottsága, élethelyzetekben nyújtott teljesítményei a képességek épségére utalnak.

A képességek fejlettségi színvonalát mindig kettős összehasonlításban szükséges vizsgálni:

- milyen képességszint várható a gyermek életkora figyelembevételével;
- milyen képességszint várható a gyermek ismeretszintjének figyelembevételével.

Az ismeretek mennyiségét és színvonalát ezek alapján három szempont alapján kell vizsgálni:

1./ Milyen ismeretek várhatók el a gyermeket eddig ért nevelőhatások, a gyermek korábbi fejlődési feltételei alapján,

2./ milyen ismeretek várhatók a gyermek képességszintje alapján,

3./ milyen ismeretek várhatók a gyermek életkora figyelembevételével.

Az iskolai kudarcok, az iskolai inadaptáció sohasem vezethető vissza egyetlen okra. A tanuló nem válik inadaptálttá egyetlen ok miatt, pl. "figyelmetlen", "lassu", "feledékeny". Mindig több ok determináló hatását tapasztalhatjuk, s az egyes azonos okok különböző gyerekeknél különféle következményekkel járhatnak. A kedvezőtlen szomatikus, pszichés, szociális, pedagógiai tényezők sajátos összjátéka kisebb-nagyobb mértékben megbonthatja a tanuló és az iskola közötti egyensúlyt, gátolhatja a gyermek képességeinek aktualizálását, fejleszthetőségét. A kezdeti sikertelenség alapvető okától szinte függetlenül később a kudarcot halmozó tanuló elveszti biztonságérzetét, önbizalmát, ami pedig elengedhetetlenül

fontos a kielégítő teljesítményhez. Félelme a kudarctól transzferálódik olyan területekre is, ahol esetleg sikeres is lehetne, anticipált formában minden tevékenységében végigkíséri a kudarcveszély. S mivel tapasztalataiból jól tudja, hogy a kudarcért az iskolában is, otthon is büntetés, szeretetmegvonás jár, kerülni kezdi a feladathelyzeteket, igyekszik kitérni a kudarcok elől. Térben vagy időben egyaránt eltávolodhat: megvalósíthatja ezt részben szomatizálással, részben iskolakerüléssel, illetve fantáziálással.

Az ismétlődő, súlyos sikertelenségekre agresszív vagy regresszív, valamint neurotikus reakciókat tapasztalunk kialakulni, amelyek tovább akadályozzák az értelmi folyamatok fejlődését. A negatív élmények, attitűdök feladásához, átstrukturálásához a helyes pozitív attitűd kialakulásához csak pozitív érzelmi állapot, sikeresség élménye vezethet. Az elismerés, az önmegvalósítás és önérvényesítés szükségleteinek krónikus kielégítetlensége súlyosan veszélyezteti a gyermek testi és lelki egészségét egyaránt. Az érzelmi gátlás feloldásával lehetővé válik az értelmi szint fejlesztése is - de sajnos ezt csak szórványosan sikerül megvalósítani.

Úgy tűnik, hogy az általános iskola elsősorban azoknak a gyerekeknek nyújt optimális oktatási feltételeket, akik alapvető intellektuális készségekben jól fejlettek, iskolához, tanuláshoz pozitív motivációkkal rendelkeznek. Azok, akik nem rendelkeznek legalább közepes szinten az eredményes tanuláshoz szükséges feltételekkel, fokozottan ki vannak téve a szorongás,

a gátlás veszélyének, a kudarcnak. A tulkoros, bukott diák gyakran maga a megtestesült nevelési-fegyelmezési veszélyforrás, aki "veszélyeztetett veszélyeztetője" a normális nevelő-oktató munkának. Az iskola ahányt, hogy megfelelő formában korrigálná az elmaradásokat, kiegészítő iskolai áthelyezési javaslatokkal igyekszik "szabadulni" tőlük.

A tanulási nehézségekért felelőssé tehető:

Szomatikus okok:

- az érzékszervek zavarai /hallási, látási-, beszéd nehézségek/,

- az idegrendszer organikus és funkcionális betegségei,

- konstitucionális okok /hyperkinézis, torpeditás/.

Pszichogén okok:

- emocionális rendellenességek, amelyek patogén környezeti hatásokra fejlődtek ki. Ezek elsősorban nem magát az intelligenciát érintik, hanem az intelligencia "előfeltételeit";

- a koncentráció hiányával, a figyelem fokozott terhelhetőségével;

- a magatartás-szabályozás hiányával;

- kommunikációs zavarral

eredményezik a gyenge tanulmányi eredményt.

- A serdülés folyamatában még az autoritás-problémák, a pubertás és sexuális krízisek a veszélyesek.

Részletesebben az egyes problématiszpusok:

Az érzékszervek zavarai

Egy-egy analizátor centrális vagy perifériális sérülése egyaránt jelentős hatással van a pszichikus fejlődés egészére.



Nemcsak az érintett funkcióban okoz izolált kiesést, hanem megbontja a lelki jelenségek funkcionális egységét, s ezzel a személyiségfejlődés egészét megváltoztatja. A korai élet-  
években keletkezett hallási vagy látási fogyatékoság sajátos változásokat idéz elő:

- lecsökken és átalakul a külvilágról való információ felvétel, a valóság megismerésének folyamata hiányos tükröződés révén sajátosan jön létre,

- sérül és nehezítetté válik a társadalmi kommunikáció, ami szociális izolációhoz vezet,

- az állapot felismerése, a kedvezőtlen helyzet tudatosítása szekunder károsodáshoz is vezet.

Az idegrendszer sérülési lehetőségei kronológiai szempont szerinti felosztásban:

1./ Praenatalis károsodások: recessziven vagy dominansan öröklődő chromosomális rendellenességek, enzim-defektusok, az összes "csiraártalmat" előidéző behatások; a röntgen, radium, alkohol, toxaemiás graviditás, a placenta fejlődési zavarai, vírus fertőzések /rubeola, toxoplazmosis, syphilis/.

2./ Perinatalis károsodások /a szülés alatt kialakuló vérzések, hypoxia, ischaemia/

3./ Postnatalis károsodások /az idegrendszer gyulladásos megbetegedései, a toxikus ártalmak, koponyatraumák/.

A fejlődéscsökkenésekhez tartoznak a koraszülések. Különösen az extrémén kis súllyal, 1500 gr alatt születettek, valamint az időse, de kis súllyal születők /2200 gr alatt, intrauterin atrophia/. Természetesen nem önmagában a koraszülés vagy a kis súly ténye hat károsítóan az újszülöttre, hanem a koraszülést előidéző okok között kell azokat keresni. Ugyanakkor a koraszülöttek jelentős részénél többféle károsodással kell számolnunk: a feltételezett intrauterin ártalom mellett a szülési trauma és a csecsemőkorai megbetegedések gyakoribb volta additionálisan késleltetheti vagy maradandóan gátolhatja a fejlődést.

- A postnatális károsodásoknál leggyakrabban ún. partialis teljesítményzavar alakul ki, amelynek tünetei leggyakrabban csak az iskola kezdetén bukkannak fel. Gyakran nem is a funkciók hiánytüneteivel, hanem elsősorban a beilleszkedés, a magatartás nehézségeivel hívják fel a figyelmet magukra. Általában 5 %-ra teszik a kutatók az ilyen eredetű zavarokat, amelyek megjelenési formái széles skálán mozognak, pl. hibás beszéd-funkció, a vizuális ingerek hibás felismerése, a finom mozgások összerendezettségének hiánya. Gyakran fordul elő a térbeli orientáció zavara, írás, olvasás és számolás gyengeség is.

A specifikus funkció-hiányokon túl a magatartás szintjén jelentkező tünetek közül a fokozott ingerlékenység, a céltalan fokozott mozgásimpulzusokból összetevődő hypermotilitás jelei a legszembevetőbbek. Ezeket a tüneteket "minimális ce-

rebrális dysfunctio" /MCD/ diagnózissal szokták jelölni. A tünetekhez tartozik a fokozott koncentrációs fáradékonyság. Viszonylag rövidebb igénybevétel után a teljesítőképeség feltűnően gyengül, a figyelem, a felfogás, az emlékanyag-mobilizálás vonatkozásában. Az affektusok durván és féketlenül jelentkeznek. Az inger és a következményes válaszreakciók nincsenek arányban egymással. A készletetés a mozgásra és cselekvésre motiválatlanul csökkent vagy fokozott. Mivel az átlagos követelményeknek nem képesek megfelelni, számtalan kudarcnak vannak kitéve, személyiségfejlődésük dysharmonikussá válik, hajlanak arra, hogy önbizalmukat könnyen elérhető feltűnő magatartásmódokkal fokozzák, s mivel önfegyelmük csökkent, főként agresszivitással és más aszociális viselkedésformákkal igyekeznek környezetük figyelmét kivívni.

Nagyban fokozza a személyiségfejlődés zavarát, az a tény is, hogy a felnőtt környezet, szülők, gyakran a pedagógusok is vagy túlzott szigorral, vagy közönyös beletörődéssel, negligálással reagálnak a gyermek renitens magatartására, s így egy rossz circulus vitiosus tartanak fenn.

Az is előfordul, hogy a túlzottan lekiismeretes anya vagy pedagógus önmagát hibáztatja a kudarcért, s kialakul egy depresszív alaphangulat insuffitientia érzésekkel. A gyermeket figyelve már arra is lehetne gondolni, hogy a gyermek magatartászavarát a szülő vagy a pedagógus neurózisa okozta, s nem fordítva.

- Az epilepsiás megbetegedés, az epilepsiás roham is károsítóan hat az idegrendszerre /ischemiás gócot idézhet elő, ami újabb rohamok kiváltásának háttere lehet/. A mai gyógyszeres lehetőségek mellett a rohamok megszüntethetők és súlyosabb károsodást nem hagynak maguk után. Az epilepsiás gyermek sajátos pszichés helyzetben él: számtalan korlátozás veszi körül, játékban, sportban, üdülési lehetőségben. A szülő állandó rettegésével, a veszélylehetőségek szüntelen vagy gyakori hangoztatásával a gyermekben szorongást, dependens magatartást indukálhat, ami az iskolai teljesítményére is negatívan hat. Az organikus jellegű psychomotoros tempo-lassuláshoz így hozzájárul az önbizalomhiányból eredő, reaktív jellegű lassulás is, amely szintén következményeiben vezet tanulási nehézségekhez.

- Az idegrendszer "funkcionális" betegségeinek csoportjába azok a betegségek tartoznak, amelyek oki háttere tisztázatlan, illetve amelyeknél a felderíthető esetleges organikus károsodás nem hozható direkt összefüggésbe a fennálló tünetekkel.

Ma már világszerte elismert tény, hogy gyermekkorban is létezik schizofrénias megbetegedés. A felnőttkorban jelentkező schizofrénia s megbetegedések 5 %-a kezdődik gyermekkorban. Tünetei előterében a kontaktus-zavar, az érdeklődés beszűkülése, a személyek iránti érdektelenség, egyes tárgyakhoz való fokozott ragaszkodás van. Nem ritka a mutizmus sem.

A primer psychomotoros mozgási rendellenességek gyakori kísérőjelensége a gyenge tanulóképesség.

A hiperkinetikus gyermekeknél ugyanugy, mint az MCD esetében, az erős belső feszültség, a vegetatív szenzációk és közepes mozgási nyugtalanság erősen befolyásolja a koncentrációképességet és figyelmet, s idő előtti kifáradást eredményez.

A hypokinetikus mozgásgyenge, lassu gyerekek átlagos intelligencia mellett is tanulási nehézséggel küzdenek, mivel gondolkodásuk és cselekvésük átlépi az idői normahatárokat. Mivel a tanultakat nem a kívánt idő alatt adják vissza, teljesítményeiket alacsonyabban pontozzák, "butáknak" tekintik őket. Közülük azok, akik erősebben motiváltak a jó jegy elérésére, igyekeznek gyorsítani a saját tempójukon, de ez rendszerint csak a hibaszázalék emelkedését eredményezi, s fokozza a gyenge teljesítmény valószínűségét.

Szinte bármely ok miatt következik be a tanulási gyengeség, tanulási zavar, a gyermekek megpróbálnak kitérni az iskola követelményei elől.

A szorongóbbak passzív tanulási sztrájkba kezdenek.

A túlságosan elkényeztetett, expanzív, egocentrikus gyermekek pedig azért tagadják meg az együttműködést a tanárral, mert ottani tapasztalataikból azt tudják, hogy a következetes ellenkezés végül eredményre vezet.

III.

A NEHEZEN NEVELHETŐSÉG SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTERE ÉS

ISKOLAI ELŐZMÉNYEI

1./ A populáció bemutatása a szociokulturális helyzet alapján

1./ A pedagógiai háttér

A 6 éves korban történő beiskolázás, azaz az életkor, mint hagyományos beiskolázási szempont azon a nem mindig igazolt feltevésen alapul, amely szerint a hat éves gyermek általános testi-lelki fejlettsége biztosítja a sikeres iskolai beilleszkedést. Az egyéni különbségek azonban jelentősek a gyerekek fejlődésében, különösen fontos tehát az iskolai kudarcok megelőzésében a beiskolázásra való alkalmasság helyes megítélése.

Első szinten az óvodának feladata felfigyelni a fogytékosnak látszó gyermekre, s a lehetőség szerinti maximális segítségnyújtással megkísérelni a fejlesztését. Amennyiben ez eredménytelen, már az óvodából megtörténhet, azaz szükséges megtörténnie az áthelyezési javaslatnak, hogy a gyermek a számára adekvát iskolatípusban kezdhesen hozzá tanulmányaihoz. Különösen azért indokolt ez az elvárás az óvodától, mivel a gyermekek jelentős része több éven át járt óvodába. A gyermek fejlődésének a pedagógiai munka hatékonyságának 3-4 éven át történő figyelése igen értékes adatokat kell, hogy jelentsen az óvónők számára beiskolázás elbírálásakor.

A vizsgálati csoportomban a primer csoportban

4-3 évet járt óvodába	45 fő	-	52 %
2        -        "        -	9 fő	-	10 %
1        -        "        -	14 fő	-	16 %
Összesen <u>óvodába</u> járt	68 fő	-	<u>79 %</u>
Iskolaelőkészítőbe járt	9 fő		10 %
Sem óvodába, sem előkészítőbe nem járt			
	9 fő	-	10 %.

Mindössze 10 % azoknak az aránya, akik nem vettek részt semmiféle iskolaelőtti foglalkozáson, esetükben érthető az iskola részéről a diagnosztikai tanácstalanság. De akik 3-4 éven át voltak óvodások /52 %/, s mégis hibásan ítélték meg őket? Az inadekvát felterjesztések 21 %-a érkezett az óvodákból!

BÁCS-KISKUN MEGYEI ADATOK 1976-1981 KÖZÖTTI  
IDŐSZAKBAN

A kisegítő iskolai áthelyezésre javasolt  
gyermekek száma

Tanév	Áthelyezés- re javasolt /fő/	Vizsgálá- ton megje- lent /fő/	Áttelepített		Marad az ált.	
			fő	%	iskolában fő	%
1976/77	458	413	302	73,13	111	26,87
1977/78	411	378	281	74,34	97	25,66
1978/79	543	440	234	53,18	206	46,82
1979/80	410	387	289	74,68	98	25,32
1980/81	582	513	419	81,67	94	18,33



Az áthelyezési vizsgálat alapján az általános  
iskolában maradók nemek szerinti megoszlása

Egys.: fő			
Tanévben	Fiu	Lány	ÖSSZESEN
1976/77	11	6	17
1977/78	13	6	19
1978/79	1	2	3
1979/80	17	7	24
1980/81	11	9	20
	53	30	83
+ visszatelepitettek	1	2	86

A táblázatok azt mutatják, hogy kb. 5,5-7,5 % között mozog évente a súlyos iskolai kudarcot valló gyerekek aránya. A tanulási gátoltságot extraintellektuális tényezők okozzák kb. az esetek 1,5 %-ában. Ez az arány, ha kicsiny is, nem elhanyagolható.

A nemek szerinti megoszlás felhívja a figyelmet arra, hogy a fiuk hozzávetőleg évenként 50 %-kal nagyobb arányban szerepelnek a csoportban. Ez a tény azzal magyarázható,

hogy a fiuk között több a turbulens, nyugtalan, agresszív gyermek, mint a lányok között. Az iskolai magatartás ezen a szinten is befolyásolja a tanulmányi eredményességet.

Mivel az Állandó Áthelyező Bizottság a javasoltaknak mintegy 25 %-át nem helyezi át a gyógypedagógiai iskolákba, levonható az a következtetés, hogy az áthelyezési javaslatok nem eléggé megalapozottak.

A nevelési programok, tantervek tartalmazzák az előírt követelményeket, amelyek szerint a gyermek értékelése történik. Ha a követelményeket a gyermek nem tudja teljesíteni, a nevelők már tanácstalanok annak az elbírálásában, hogy mi áll a nem-teljesítés hátterében, a későbbiekben várható-e a teljesítmény javulása.

Több esetben az áthelyezési javaslaton egyértelműen szerepel, hogy a magatartási problémák súlyossága, a beilleszkedési törekvések teljes kudarca miatt javasolják a tanulót kiegészítő iskolai oktatásra - kielégítő értelmi teljesítmény mellett.

Három esetben súlyos beszédhiba miatt történt az áthelyezési javaslat, logopédiai kezelésre irányítás helyett küldték kiegészítő iskolába a tanulót.

Iskolaéretlen volt a vizsgálatok alapján az a 18 gyermek, aki az óvodából került a Bizottság elé. Tehát az óvónői felterjesztés jól indokolt motivuma a gyermek iskolaérettségének nem kielégítő volta, csak azt nem tárták fel eléggé, mi okozta az iskolaéretlenséget: értelmi fogyatékoság, mentális retardáció, szomatikus retardáció, elhanyagoltság vagy hospitalizáltság.

A gyermekek iskolai osztálya az áthelyezési  
javaslat idején

			Egys.: fő	
			ÖSSZESEN	%
			fő	
	Fiu	Lány		
Óvoda	12	6	18	20,93
Iskola				
a/ 1. osztály	17	11	28	32,56
1. oszt. ismétléskor	1	1	2	2,33
Korrektciós 1. oszt.	1	1	2	2,33
Korrektciós 1. oszt. utáni évismétléskor	1	-	1	1,16
Összesen az 1. oszt.			33	38,37
b/ 2. osztály	2	3	5	5,81
2. oszt. ismételt 1.oszt. után	3	1	4	4,65
Ismételt 2. oszt.	4	1	5	5,81
Ismételt 2. oszt. ismé- telt 1. o. után	4	2	6	6,98
Összesen a 2. oszt.			20	23,25
c/ 3. osztály	1	2	3	3,49
Ismételt 3. oszt.	-	1	1	1,16
Összesen a 3. osztály			4	4,65
d/ 4. osztály	2	1	3	3,49
e/ 5. osztály	-	2	2	2,32
f/ Többszörösen javasoltak	6	-	6	6,98

A tanulók áthelyezési javaslatain szereplő  
indoklási típusok

	Fiuk	Lányok	ÖSSZESEN	
			fő	%
<u>I. Tantárgyi panaszok</u>				
matematikai gondolkodás ne- hezítettsége	49	33	82	95,34
olvasási nehézség	37	28	65	75,58
írási nehézség:				
betűismeret	20	13	33	38,37
helyesírás	15	12	27	31,39
környezetismeret	9	14	23	26,74
készségtárgyak gyenge szintje: rajz	22	15	37	43,02
testnevelés /moz- gásügyesség/	16	13	29	33,72
<u>II. Magatartási panaszok</u>				
Nehezen kezelhetőség, nevelhetőség indoklásai:				
hypermotilitás /nagyfoku mozgásos nyugtalanság/	30	13	43	50,00
Hypomotilitás /tulzott lassuság/	19	9	28	32,55
infantilis viselkedés /játé- kosság, önállótlanosság/	12	9	21	24,41
agresszivitás /heves dühki- törés, verekedés, autoag- resszív megnyilvánulások/	30	16	46	53,48
inaktivitás /érdektelenség, közöny, önálló munka hiánya/	23	15	38	44,18

Egy-egy gyermeknél általában 3-4 indok szerepel.

	Fiuk	Lányok	ÖSSZESEN	
			fő	%
III. <u>Személyiségfejlődés zavarára utalo panaszok</u>				
sulyos szorongásosság	17	15	32	37,2
disszociális fejlődesme- net /lopás, csavargás, sex.deviáció/	8	1	9	10,45
kudarcorientált tolje- sitménymotiváció	4	1	5	6,00
neurotikus tünetek /tic, dadogás, encopresis/	12	7	19	22,09
IV. <u>Pszichés alapfunkciók zavarára utaló panaszok</u>				
figyelem szétszórtsága, terelhetősége, koncent- rációs gyengeség	40	28	68	79,06
emlékezeti funkciók zavara				
bevésési zavar	24	13	37	43,02
megtartási "	20	9	29	33,72
felidézési "	28	14	42	48,83
beszédhiba	12	7	19	22,00
V. <u>Gondolkodás zavarára utaló panaszok</u>				
analizis-szintézis gyen- geség	15	12	27	31,39
lényeglátás hiánya	19	20	39	45,34
kauzális összefüggés hiánya	20	15	35	41,00
absztrakciós nehézség	16	13	29	33,72
fogalomfejletlenség, fo- galomszegénység	20	17	37	43,00
iskolaéretlenség	3	5	8	9,00
öröklött gyenge intel- lektus	18	11	29	34,00
rész-képességzavar	3	1	4	5,00

Fiuk	Lányok	ÖSSZESEN	
		fő	%

# VI. Környezet felől érkező károsító hatások

szülők családi életének problémái:

- árvaságból eredő	3	1	4	5,00
- válás következménye	17	5	22	26,00
- házasságon kívüli születés	4	1	5	6,00
- örökbefogadottság	-	2	2	2,3
- nevelőszülői problémák	4	4	8	9,3
- rendezetlen családi élet	22	20	42	49,00

szülők nevelési hibáinak a következményei:

- a gyermek totális elhanyagolása	13	6	19	15,00
- érzelmi elhanyagolás	24	16	40	46,00
- értelmi elhanyagolás	40	29	69	80,00
- gyermek túl óvása	4	6	10	12,00
- következetlenség a nevelésben	27	25	52	60,00

nem kielégítő anyagi helyzet /nyomor/

5	4	9	10,00
---	---	---	-------

szülői alkoholizmus:

- apa alkoholizmusa	23	12	35	40,00
- anya "	9	3	12	14,00
- mindkét szülő "	7	2	9	10,00

szülők ideg és elmebetegségei:

- neurozis	25	28	53	62,00
- org.idegr.betegség	8	1	9	10,00
- pszichózis	2	5	7	8,00
- oligofrén	3	4	7	8,00

	Fiuk	Lányok	ÖSSZESEN fő	%
család és iskola együttműködésének hibái	15	18	33	38,00

VII. Gyermek aktuális egészségi állapota

érzékszervi fogyaté-  
kosság:

- látászavar	7	4	11	12,00
- hallászavar	5	3	8	9,00
mozgássérült	4	1	5	6,00
testi alulfejlettség	11	8	19	22,00
kóros elhízás	5	-	5	6,00
alkati deformitás	7	5	12	14,00
krónikus belgyógyászati betegség /carditis, neph- ritis, asztma, diabetes/	8	4	12	14,00
idegrendszeri betegség: /sacer, paresis, enceph- alitis/	9	6	15	17,00
organikus neorosis	10	13	26	27,00

Az áthelyezési javaslatok indoklásánál döntő szerepe a tantárgyi eredménytelenségnek van. Csaknem valamennyi gyermeknél jelzik a matematika /95 %-ban/ és az olvasás /75 %-ban/ nehézségét.

A pszichés alapfunkciók közül a figyelmetlenség jelzése magas /79 %/.

Relative alacsonynak tartom a gondolkodási folyamatok zavarát jelző panaszok arányát /30-40 % körül/.

A tantárgyi eredmények alacsony szintjét és a magatartási panaszokat a pedagógusoknak csak egy része hozza többé-kevésbé szoros összefüggésbe a gyermek családi helyzetével, de a megoldást valamennyien a családon kívül keresik.

## 2./ A családi háttér

A család a nevelés legjelentősebb szintere. A család sokféle funkciója közül /biológiai, gazdasági, társadalmi/ a szocializációs funkció a legjelentősebb.

A család biztosítja az első interakciós teret a gyermek számára, első viselkedési modelljei a családtagok. A család keretében fejlődik a gyermek éntudata, öntudata, önértékelése, én-identitása.

Az utóbbi évtizedekben minden lehetséges alkalmat megragadnak nemcsak a pedagógusok, hanem a politikusok, az ország életének irányítói is, hogy felhívják a szülők figyelmét a család nevelő funkciójának fontosságára. Ennek ellenére sem beszélhetünk a szülők nevelési kulturájának kedvező fordulatáról. Továbbra is legtöbb családban a spontaneitás, a tradíciókra való hivatkozás és hagyatkozás jellemzi a nevelést. Nemcsak a szeretet és a bizalom, hanem a meg nem értés, a szeretetlenség érzését is a családban ismeri meg a gyermek.

Az iskolai kudarcot szenvedő gyermekek legnagyobb része csak enyhébb "családi nyomás" alatt áll, de ezek jelenléte, TV, rádió a szobában a tanuláskor, a túlzott szülői ellenőrzés megfélemlítő hatása. Ezekben az esetekben csak a tanulási feltételek kedvezőtlenek, s a gyermeknek fokozott erő-



feszítésre van szüksége a teljesítmény szintentartására, így előbb-utóbb romlani fog eredményességi szintje.

A súlyosabb, halmozott környezeti - családi ártalmat azonban nem ezek a közvetlen tényezők jelentik. A szülők rossz házassága /a viszálykodások közepette a gyermekek reaktív depressziós állapota eredményezi a koncentrációs nehézségeket/, a csonka család /általában a hiányzó apa szerepét is igyekeznek az anyák átvenni, legtöbbször sikertelenül. Ha aztán a nevelőapa is megjelenik, fokozódik a zavaró hatás, esetleges féltestvérek hatalmi harcai./. Az elvált szülők gyermekei gyakran megbélyegezetteknek érzik magukat, ezért gátlásosabbak, szorongóbbak társaiknál.

Direkt, közvetlen nevelési hibák nélkül is károsítóan hathat a családi környezet a gyermek fejlődésére, ha a szülők - főként az anya - krónikus betegségben szenvednek. Ilyen helyzetben közvetlen és közvetett módon is sérülhet a gyermek: közvetlenül úgy, hogy a saját betegségével elfoglalt szülő kevesebb időt, energiát, szeretetet tud gyermekére fordítani, mint amennyit egyébként tudna és amennyit a gyermek igényelne. Közvetett módon úgy, hogy a gyermeknek a biztonságérzete csökken, a gyermek sérülékenyebbnek érzi magát, frusztrációs toleranciája csökken.

Az állami gondozásban lévő gyermekeknél is halmozott környezeti ártalom tapasztalható. Negatív ok a szülői identifikációs bázis hiánya, pozitív okok közül egyik legfontosabb a zárt keretek hatására fellépő nyugtalanság levezetésére a hetero - ritkán súlyos auto - agresszió iskolaellenes

robbanásokkal. Ha ennek indulatlevezetési célja teljesül, a készség fokozatosan beépül a pszichés alapstrukturába, s személyiségjeggyé válik. Ha az indulatok torlódnak, állandósul az ellenséges beállítódás a felnőttek világával szemben, s negatív beállítódásként személyiség motiváló tényezővé válik, szintén tanulási kudarchoz, iskolakerüléshez vezethet. Természetesen nem minden elhanyagolt gyermek kerül állami gondozásba. A teljes családon belül is nagy arányban találunk érzelmileg, értelmileg elhanyagolt gyermekeket.

Vizsgálati anyagomban a primer csoportnál totális /érzelmi, értelmi, gondozási, táplálási/ elhanyagolást találtam a gyermekek 15 %-ánál /14 fő/, érzelmi elhanyagolást kb. a gyermekek felénél /46 %/, s az értelmi elhanyagolás a csoport csaknem egészére jellemző volt /80 %/.

A totális elhanyagolás esetében a teendő egyértelmű, s a gyermekvédő intézmények határozott fellépése ismert. Viszont az érzelmi elhanyagolást nehezebb felderíteni, s ha fény derül rá, a szülőket szinte lehetetlen "rávenni" arra, szeressék jobban gyermeküket, törődjenek vele többet.

Az elhanyagolt gyermek természetesen infantilisabb korosztályánál, mind szükségleteinek kielégítésében, mind énvédelmi mechanizmusainak megválasztásában. Az alacsony szintű önreguláció miatt a szabálytudat fékező ereje kisebb, így nem tanulja meg elviselni a frusztrációkat, nem tudja megfelelően uralni indulatait. Szorongás és agresszivitás így szorosan egymásbafonódik, extrém méreteket is ölthet, az érdeklődés beszűkülve intellektuális tompasághoz vezet.

A szülői alkoholizmus károsító hatását a primer csoportban összesen az esetek 62 %-ában találtam meg /53 fő/. Ennél is nagyobb a szám, ha az alkalmi /súlyosan lerészegedő/ ivókat is beszámítjuk, de erre biztos adatokat nem lehet találni. Az alkoholizmus hatásai közül a gyermek fejlődésére az anyagi terhelés következményein túl a legfontosabb a személyiségkárosító hatás. A bizonytalan, kiszámíthatatlan felnőtt reakciók miatt a felnőtt tekintély elutasítása, bizalmatlanság, féltékenység, csökkentértékűség érzése, következményesen nagyfokú érzelmi talajtalanság, az intellektuális elmaradás, majd a dekompenzáció.

Az iskola legjobb, legkorszerűbb reformjai is sorra megbukhatnak, ha a család tömegesen bocsát az iskolába neurotikus, szorongó, mentálhygiénésen károsodott gyermekeket.

A család társadalmi színvonalát alapvetően a következő főbb szempontok szerint vizsgáljuk:

- a szülők jövedelme
- lakásviszonyok
- kulturáltsági szintjük /a foglalkozásból és iskolai végzettségből kiindulva/
  - milyen környezeti kultúrát tudnak nyújtani
  - milyen példát tudnak mutatni és mennyire képesek ösztönözni gyermekük szellemi fejlődését
  - milyen a verbális igény szintjük
- nevelési szintjük
  - milyen érzelmi védettséget adnak

- milyen a család strukturája és abban milyen szerepe van a gyermeküknek
- nevelési módszereik mennyire "modernnek", mennyire követik a társadalmi elvárásokat és iskolai igényeket

A környezet determináló hatását az irodalom egyöntetűen elismeri, de a gyakorlatban, egy-egy családból kikerülő gyermek fejlődési nehézségei kapcsán a pedagógusok nem veszik elegendő figyelembe. Ha röviden utalnak is a gyermekről szóló jellemzésben a családból érkező ártó, vagy nem kielégítő fejlesztő hatásokra, az összteljesítmény értékelésekor már nem veszik azt érdemben figyelembe. Nem alakultak ki azok a módszerek sem, amelyekkel ezt a jellemzőt is be lehetne építeni a gyermek minősítésébe.

A különböző felmérések az iskolai kudarcot valló gyerekek családi milliójának vizsgálatakor 55-60 %-ban mutatnak ki állandó pszichés feszültséget.

A szülők jövedelmét nem vizsgáltam, mivel a tényleges jövedelem a rendelkezésre álló adatokból nem állapítható meg.

Lakáskörülmények elemzésénél:

Jónak vettem a lakáshelyzetet, ha a

- gyermek családi házban él, amely eléri a komfortos szintet;
- gyermek komfortos vagy összkomfortos lakásban él, ahol a gyermekek száma nem haladja meg szobánként a 2 főt

Közepesnek vettem a lakáshelyzetet, ahol

- 1 szoba-konyhás házirészen élnek;
- komfortos vagy összkomfortos lakásban 2-nél több  
gyerek él szobánként

Rosznak vettem a lakáshelyzetet, ahol

- egy szoba-konyhás házirészen 3-nál több gyerek él;
- tanyai területen levő, villany nélküli ház;
- albérleti szobában élők

Ezen szempontok alapján a következő adatokat kaptam:

	<u>Nagy csoport</u> <u>/primer/</u>		<u>Kis csoport</u> <u>/secunder/</u>	
Jó	20 fő	23,3 %	13 fő	31,7 %
Közepes	41 fő	46,5 %	19 fő	46,3 %
Rossz	25 fő	29,0 %	9 fő	22,0 %

A csoport jelentősebb részének, kb. 70 %-ának tehát ki-  
elégítőek a lakáskörülményei, csak 30 %-ánál vannak problémák.  
Itt azután a legszörnyűbb variációk is megtalálhatók, pl. V.A.  
esetében: 1 szoba-konyhás pince lakásban élnek 13-an, ebből 7  
gyerek.

Szülők foglalkozása /primer csoport adatai/

N=86				
	APA	ANYA	ÖSSZESEN	
	foglalkozása		fő	%
Segéd munkás	46	34	80	46,5
Betanított munkás	13	12	25	14,5
Szakmunkás	17	4	21	12,2
Admin. munka	3	7	10	5,8
Nyugdíjas	1	-	1	0,6
Háztartásbeli	-	29	29	16,8
Ismeretlen /nincs állandó munkahelye, nem dolgozik/	6	-	6	3,5

A lehető legalacsonyabb iskolázottsági és műveltségi szinten van a szülők 61 %-a /4-8 osztályos végzettséggel segéd- és betanított munkások/.

Kvalifikált szakmunkát mindössze a szülők 12 %-a végez, egyetlen érettségizett szülő van /0,6 %/.

A két szülő foglalkozását együtt vizsgálva leggyakoribb kombináció a segéd munkás apa és háztartásbeli anya /30 %-ban/, valamint a segéd munkás apa és segéd munkás anya /23 %/.

A legalacsonyabb kulturáltsági szintről kikerülő gyermekek vannak inkább kitéve az iskolai kudarcnak, s őket hajlamos a pedagógus is "alulértékelni".

Értelmiségi családból származó gyermek egyetlen sincs a csoportban!

Családi struktúra

N=86				
	Fiu	Lány	ÖSSZESEN fő	%
1/ Teljes családban él, a vérszerinti szülőkkel	19	12	31	36,0
2/ Teljes családban él, de nem a vérszerinti szülőkkel:				
- szülők válása után az anyával él, az anya új házasságában	6	1	7	8,1
- szülők válása után az apával él, az apa új házasságában	3	1	4	4,6
- az anyával él, annak új élettársi kapcsolatában	7	6	13	15,1
- anyai exit után az apa új házasságában	3	1	4	4,6
- örökbe fogadottként él teljes családban	-	3	3	3,5
- állami gondozott ne- velőszülőknél	4	4	8	9,3
3/ Csonka családban él:				
- válás után az anya egyedül neveli	6	1	7	8,1
- válás után az apa egyedül neveli	1	-	1	1,1
- válás után nagyszü- lő neveli	1	1	2	2,3
4/ Családon kívül él:				
- nevelőotthonban /állami gondozott/	1	1	2	2,3
- hétközi otthonban	3	1	4	4,6

A formális adatok alapján a gyermekek 64 %-a él olyan családban, amely a lelki fejlődésükre zavaró hatású lehet. A valós szám ennél nagyobb, hiszen a családi nevelés tartama az, ami lényeges, s súlyos nevelési hibák a teljes családokban is előfordulnak.

A gyermekek szomatikus fejlődésére vonatkozó  
adatok

1./ Perinatális adatok

/szülői bemondás alapján/

	Fiu	Lány	ÖSSZESEN fő	%
Ismeretlen perinat.fejl.	8	2	10	11,63
Zavartalan	30	22	52	60,5
Problémás terhesség /toxaemia, fenyegető vetélés/	16	10	26	30,23
Koraszülött: 1000 gr alatt	1	2	3	3,5
1000-2000gr közt	5	3	8	9,3
Érett, kissúlyu újszülött	8	5	13	15,12
Nagysúlyu újszülött 4000 gr felett	5	2	7	8,14
Jelentős tulhordás	3	2	5	5,81
Sectio cesarea	6	3	9	10,46
Vacuum extractio	5	4	9	13,95
Asphixia	9	4	13	15,12
Mag-icterus /vércsere/	-	1	1	1,16
Fiatal anya /18 év alatti/	3	1	4	4,65
Idős anya /40 év feletti/	7	3	10	11,63
<u>Perinatálisan sérültnek</u> <u>tekinthető összesen:</u>	18	6	24	<u>27,9</u>
Csecsemőkori hosszas kórházi kezelés /1 hónapos időn túl/	8	5	13	15,12

A csoport adatai az irodalmi adatoknál kedvezőbbnek tűnhetnének, ha a kb. 30 %-os perinatális sérülési arányt tekintjük. Rösler adatai szerint szülési komplikációja volt az anyá-



nak a jó tanulók 22,1 %-ánál, a rossz tanulók 41,1 %-ánál. Csakhogy az ismeretlen adatu gyermekek az állami gondozottak, nagy valószínűséggel közülük is kerülnének ki perinatális sérültek, s nem megbízhatók a szülői közlések sem. Ha ezeket az adatokat is figyelembe vesszük, hasonló arányt kapunk.

## 2./ Pszichomotoros fejlődés adatai

	IDŐBEN		KISEBB KÉSÉS		JELENTŐS		ISME- RETLEN	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Járás	59	69,00	9	10,5	7	8,1	11	12,8
Beszéd	40	46,5	25	29,0	10	11,6	11	12,8
Szobatisztaság	49	57,0	18	21,0	8	9,4	11	12,8

A kapott adatokat itt sem lehet tökéletesen megbízhatónak tekinteni, mivel a szülők egy része a két különböző vizsgálati időben két különböző adatsort mondott be a gyermekük fejlődéséről, s ezt nem lehetett minden esetben megnyugtatóan tisztázni.

A vázlatos adatok alapján azonban kitűnik, hogy a járás tanulás késésének aránya még kb. megegyezik a perinatális sérültek arányával, tehát a minimális organikus háttér magyarázza a késést, addig a többi funkcionál emelkedő adatokra,

főként a beszéfejlődési késés ugrásszerű emelkedése szociális-kulturális-nevelési okokkal magyarázható csupán.

A beszédfejlődés késésének szociális oka lehet a szülői ház alacsony verbális színvonala, a beszédkésztetés alacsony szintje, de közvetlenül az érzelmi-értelmi elhanyagolás is.

A szobatisztaságra szoktatásnak különös jelentősége van a későbbi személyiségfejlődésben /külső kontroll - belső kontroll attitűd kialakulása/. Ismert, hogy a gyermeknek a szülői bánásmóddal szembeni első jelentős ellenállási kísérlete lehet a megkésebb szobatisztasága.

#### IV.

#### AZ INTELLIGENCIA ÉS A KREATIVITÁS

##### 1./ Az intelligencia-vizsgálatok

Wundt és iskolája már a múlt század második felében nagysikerű méréseket végzett a lelki jelenségek területén. De csak az általános törvényszerűségeket kutatták, az egyéni különbségeket csak mint zavaró tényezőket tekintették.

Francis Galton volt, akinek érdeklődése először az individuális sajátosságok felé fordult, s Cattel ismerte fel, hogy a mérések egyéni variációi nagy lehetőségeket rejtnek magukban. Cattel koncepciójának köszönhetjük a mentális tesztek.

A. Binet volt az, aki rájött, hogy okos és fogyatékos gyereket csak komplex vizsgálati módszerrel lehet megkülön-

böztetni. Feltételezte azt is, hogy az eddig önállónak vélt funkciók valószínűleg valamely általános /generális/ mentális tulajdonságnak a megnyilvánulásai. A mentális tevékenység egész jelenségvilágát egységes rendszernek tekintette, s ebben a rendszerben helyet kapott minden mentális képesség /megértés, logikai gondolkodás, problémamegoldás/, minden mentális alkalmazkodási tevékenység /ismeretalkalmazás, anticipáció, invenció/ és a mentális szabályozó működés /viszszajelentésen alapuló autoreguláció/.

Az intelligencia fogalmának más meghatározásai általában két területen térnek el ettől az értelmezéstől:

- Gyakori, hogy az intelligenciát normative határozzák meg, tehát a fenti jelenségeket, vagy közülük valamelyiket csak akkor tekintik intelligenciának, ha azok bizonyos színvonalon felüliek /pl. Leonhard 1962. a produktív intelligencia olyan összefüggések megragadása, amelyeket egy másik ember nem lát meg/;

- az egyes szerzők a Binet-féle rendszernek valamely tényezőjét általánosítják intelligenciafogalommá /pl. Stern, Claparede az új helyzetekhez való alkalmazkodást, Koch az absztraháló képességet/.

A Binet-teszt skála, a kérdések és feladatok nehézségi fok szerint vannak csoportosítva. A vizsgálat a könnyű feladatokkal kezdődik és a nehezebbek felé halad. Az intelligencia szintjét lényegében az jelzi, hogy a vizsgált személy meddig jut el a feladatokban. A feladatok korcsoportonként különböznek.

A teszt a globális intelligenciát méri, az egyes részpróbák nem a speciális képességek vizsgálatára szolgálnak.

A Wechsler-féle intelligenciafogalom közel áll Binét-éhez. Míg azonban Binét-nél a skála különböző részfeladatai csak a globális intelligenciaszint meghatározásához szükséges eszközök, addig Wechsler úgy tartotta, hogy ezek önállóan is értékelhető információk forrásai lehetnek. Az intelligenciát ő is globális képességnek tartja, tehát nem azonosnak a képességek, funkciók összegével. Azt is látta, hogy az intelligenciafunkciók nem függetlenek egymástól, a vizsgálatban felhasznált részfeladatok eredményeiből következtet a vizsgált személy intelligenciájának valamely sajátosságára is. A teszten belül az egyes részfeladatoknak megfelelő teljesítmények az általános intelligencia egy-egy különleges megvalósulásai. Az egyes részpróbák nem azonos mértékben mutatják az intelligencia fokát, némelyik teljesítéséhez több, másikkhoz kevesebb intelligenciára van szükség. Annál hasznosabb egy-egy részpróba, minél "intelligencia-igényesebb" a megoldása.

Binet eredetileg mentális korban fejezte ki a gyermek intelligencia - színvonalát: egy gyermeket olyan intelligencia korúnak tartott, amilyen életkorú gyermekek számára szerkesztett feladatot meg tudott oldani. Az eljárás előnye, hogy a mérés a számskála elven alapul, hiszen a mért jelenségnek éppugy van abszolút nullapontja, mint az életkornak - a születés pillanata.

Későbbiek során két probléma merült fel:

Az egyik számítástechnikai: kifogásolták az abszolút nullaponton alapuló kiindulási elvet, hiszen az intrauterin életben is van mentális fejlődés, valószínű, hogy már a születés pillanatában különböző mentális színvonallal rendelkezünk.

A másik: kiderült, hogy a mentális fejlődés az egyéni élet során nem egyenletes.

E problémák megoldására javasolta Stern az intelligenciahányados bevezetését, melynek lényege, hogy az elért teljesítményt a vizsgált személy életkorához viszonyítjuk. Azt számították ki, hogy a vizsgált gyermek teljesítményszintjének megfelelő életkor /a mentális kor/ hány százaléka a tényleges életkornak.

A felnőttekkel végzett intelligencia-vizsgálatok alapján alakult ki az a jelenleg is használatban lévő gyakorlat, hogy az egyén teljesítményét nem saját életkorához, hanem a vele egy korcsoportba tartozó személyek átlagteljesítményéhez viszonyítjuk.

Ez az IQ érték már nem hányados, hanem egy érték, amit leolvashatunk a standard táblázatból /minden pontértékben kifejezett teljesítmény-értékhez meghatározott IQ-érték van rendelve/.

Donald O. Hebb megkülönböztet A és B intelligenciát. A intelligencián érti az eredeti lehetőséget, B intelligencián a fejlődési szintet, azaz az A terminus az értelmi ké-

pességek kifejlődésének veleszületett lehetőségére utal, míg a B ennek a fejlődésnek egy későbbi időpontban meglevő szintjére, amikor a személy értelmi működése már megfigyelhető. Az IQ csak a B intelligencia mércéje, mivel az újszülött értelmi működését, az A intelligenciát nem tudjuk mérni. Ugyanakkor A és B intelligencia nem különíthető el teljesen egymástól, az A a legfontosabb összetevője a B intelligenciának.

Gyermekeknél az IQ állandósága a megfelelő környezettől függ - serkentő környezetben a B intelligenciaszint emelkedik, elhanyagoló, ingerszegény környezetben csökken. A B intelligenciaszint így nem tükrözi szükségszerűen az A intelligencia szintjét. Csak akkor következtethetünk B-ből az A-ra, ha a környezetet megfelelőnek tételezzük fel. Ha a környezet jó, s a B alacsony, A-nak is alacsonynak kell lennie - ha a környezet nem kielégítő, az alacsony B értékéből nem tudhatjuk, hogy az alacsony A következménye-e a gyenge teljesítmény, vagy egyéb más tényező okozza.

Juhász és Pethő az intelligenciát mint a "gondolkodás létezési formáját" tekintik. "Az intelligencia a gondolkodási működéseken és folyamatokon, valamint ezek helyes alkalmazásán alapul és ezekben nyilvánul meg. Mint globális képesség több a gondolkodásnál, mert nem egy-egy feladathelyzetre, illetve a feladatok bizonyos csoportjára vonatkozik, hanem az egész élethelyzetre. A véges számú gondolkodási működések és folyamatok nem jelenítik meg közvetlenül az egyén intelligenciaszintjét, csak utalnak rá. Átfogó, egészleges természete

miatt az intelligenciát közvetlenül nem szemlélhetjük és nem vizsgálhatjuk, hanem a gondolkodás vizsgálata alapján és általában az élet során adódó feladatok megoldási módjából és sikereiből következtethetünk az intelligencia-szintre.

Az intelligencia minden részfeladatban közös "g"-faktor mellett számos elsődleges képesség /pl. a felfogás gyorsasága/, résztényező /pl. a gondolkodás plaszticitása/ és speciális jelleg /pl. verbális és praktikus/ határozza meg a személyes intellektus változó alkatát. Jelentős szerepük van ezenkívül a személyes intellektus színezetét megadó érzelmeknek, motiváltságnak, akarati nivónak, általában az intelligencia nem intellektuális tényezőinek is.

Az iskolai értelmességet Kulcsár Tibor "az iskolai intelligencia" fogalmának bevezetésével próbálja pontosabbá tenni. Az intelligencia sajátos formájának tekinti, amely a verbális, gyakorlati intelligenciától leginkább tartalmi sajátosságaiban különbözik, s az értelmi fejlődés általános törvényszerűségei érvényesek rá.

Feltárja a tanulónak az iskolai tevékenység követelményrendszeréhez való alkalmazkodási képességét.

Mivel a követelmények évfolyamonként változnak, viszonyfogalomnak lehet tekinteni, az általa jelölt eredményesség függ mind az iskola feladatrendszerétől, mind a tanuló személyiségének változásaitól.

Az "iskolai prognózis" megbízható becsléséhez nem elegendő támpont a tanuló intelligenciaszintjének mégoly pontos ismerete sem. Az intelligencia-tesztek csak az intellektuális tényezőket mérik /bár fontos adatokat kapunk közben az egyéb tényezőkről is, de ezek nem játszanak be a kapott értékbe/. Az iskolai intelligencia a motiváció kérdéskörével fonódik össze legszembetűnőbben. A motiváció befolyásolja mind a fejlődési lehetőségek kihasználását, mind a már kialakult képességek aktivizálási fokát. A motiváció ugyanakkor függ az adott tevékenységben közrejátszó képességek fejlettségi szintjétől is /amelyik tanulónak nehezen megy a számolás vagy az olvasás, gyakran nem gyakorol annyit, mint aki-nek jól megy, kerüli a fárasztó, s belső erőfeszítést igénylő funkciógyakorlást./.

A meglévő intelligencia hatékonyságát tehát közvetett úton meghatározzák a személyiségjellemzők. Az értelmi képességek aktivizálási foka kifejezi a tanuló attitűdjét is az iskolai feladattal kapcsolatban.

Az értelmi fejlődés zavarához vezethet, ha a tanuló hosszabb időn át nem tudja képességeit hasznosítani, akár az oktatási módszer hiányosságai, akár egyéni érzelmi labilitás, intolerancia, alul, vagy túlmotiváltság miatt.



Vizsgálati adataim

Mindkét szakaszban igen fontos szerepe volt az intelligenciavizsgálatnak. Első fázisban a Binet, a másodikban a HAWIK módszerrel dolgoztam. A két vizsgálat között minimum 1, maximum 5 év telt el.

Intelligenciapróbák korrelációi a két vizsgálat között eltelt idő alapján

	1 év /5 fő/	2 év /16 fő/	3 év /3 fő/	4 év /9 fő/	5 év /8 fő/
Binet IQ	$t=2,96$	$t=2,56$	$t=0,29$	$t=0,62$	$t=2,38$
HAWIK IQ között	$t_{5\%}=2,78$	$t_{5\%}=2,15$	$t_{5\%}=4,3$	$t_{5\%}=2,31$	$t_{5\%}=2,37$
	$t > t_{5\%}$	$t > t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$	$t > t_{5\%}$
Binet IQ	$t=1,16$	$t=1,22$	$t=-0,19$	$t=0,54$	$t=2,27$
HAWIK VQ között	$t_{5\%}=2,78$	$t_{5\%}=2,15$	$t_{5\%}=4,3$	$t_{5\%}=2,31$	$t_{5\%}=2,37$
	$t < t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$	$t < t_{5\%}$

Időfaktor figyelembe vétele nélküli korrelációk:

Binet IQ - HAWIK IQ értékei között  $t = 0,58$   
 $t_{5\%}=2,02$   
 $t < t_{5\%}$

Binet IQ - HAWIK VQ értékei között  $t = 0,36$   
 $t_{5\%}=2,021$   
 $t < t_{5\%}$

Az adatok alapján a Binet IQ és a HAWIK IQ között egy éves eltéréssel felvett eredmények között szignifikáns különbség mutatkozik 5 %-os hibavalószínűség mellett, de a Binet IQ és a HAWIK VQ között nincs ilyen eltérés.

A két éves intervallumban felvett Binet IQ és HAWIK IQ között szintén szignifikáns különbség van, de a HAWIK VQ-val már nincs.

A három éves intervallummal felvett Binet IQ és HAWIK IQ között már nincs szignifikáns különbség, a Binet IQ és a HAWIK VQ között sem.

A négy éves intervallumban elvégzett vizsgálatnak sincs szignifikáns különbsége, míg öt évnél ismét szignifikáns különbség mutatkozik a két IQ érték között, de ismét nincs különbség a Binet IQ és a HAWIK VQ között.

Feltételezhető, hogy az 1-2 éves különbséggel felvett teszteredmények közül a kétféle IQ eltérése azért szignifikáns, mert a praktikus intelligencia quotiens aránya az IQ értéken belül jelentősen alacsonyabb a fiuknál /a 8 éves korosztályból 4 fiú, 3 lány van/. Az 5 év különbséggel végzett vizsgálatoknál hasonló háttér van, itt találhatók az extrém széthuzódó intelligenciaprofilok /R.G. PQ > 22; W.É. PQ > 41/.

A VQ érték azonban minden korosztálynál, s az összesített számolásban is korrelál az eredeti vizsgálat IQ értékével, tehát nagyjából egyenértékűek.

A BINET-féle IQ és a HAWIK IQ összehasonlítása

A BIQ és HIQ különbség nagysága IQ pontban számítva

A BIQ-nál a HIQ  
alacsonyabb      azonos      magasabb

0 - 4		12	
5 - 9	9		3
10 - 15	6		2
16 -	8		1
Összesen:	23	12	6 főnél

# HAWIK teszt

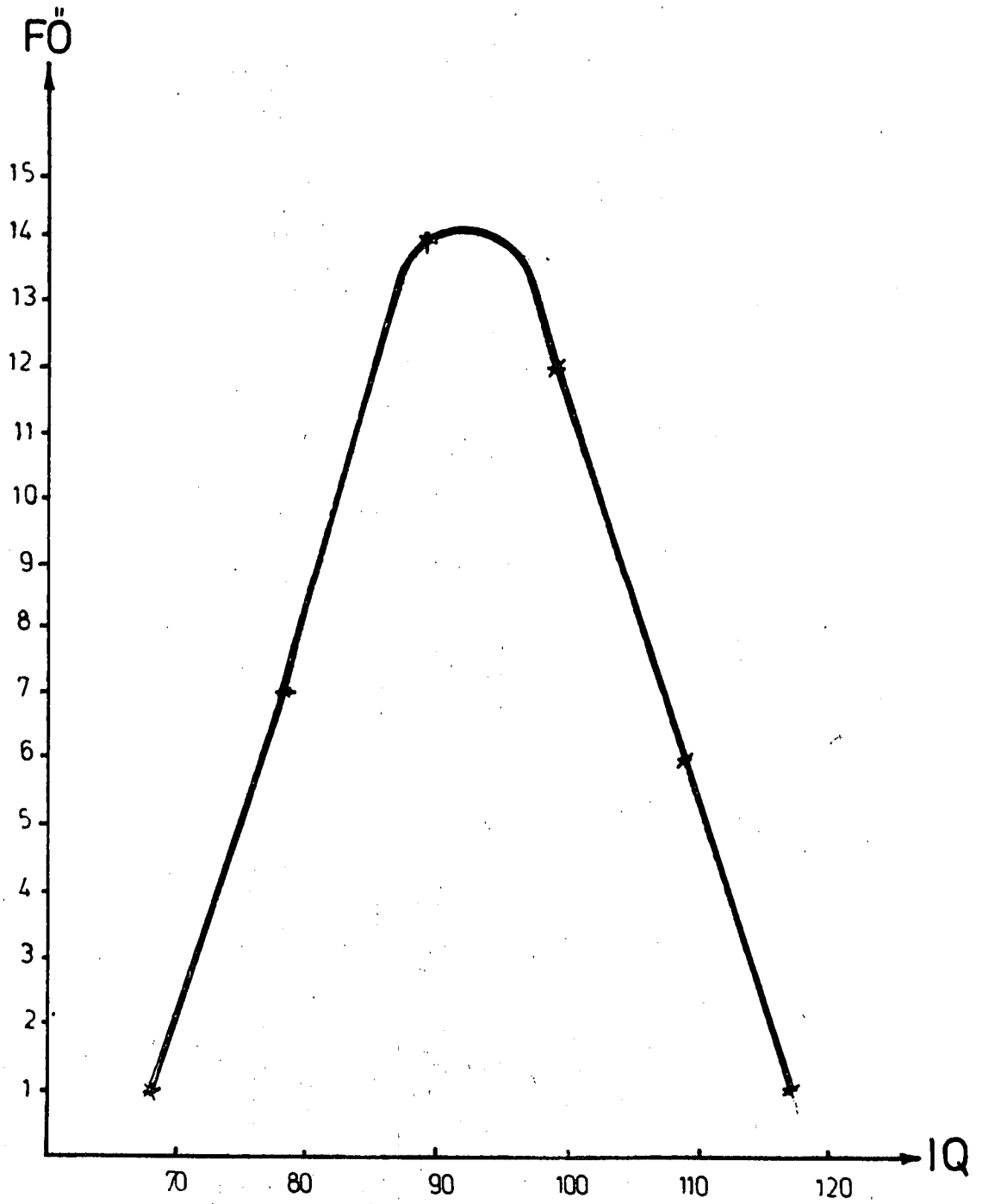
értékpont átlagai korosztályonként és nemenként

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 év fiu	9,25	11,00	8,25	14,5	7,5	10,00	9,00	8,5	6,00	5,3
8 év lány	8,00	8,3	5,6	13,0	4,6	11,00	8,00	7,0	7,00	9,0
9 év fiu	6,5	9,5	6,2	10,0	4,7	7,5	8,7	6,7	9,2	7,7
9 év lány	7,0	8,0	7,0	17,0	7,0	9,0	9,0	12,0	13,0	2,0
10 év fiu	7,3	9,3	6,3	14,0	8,8	8,2	10,0	9,8	11,2	10,2
10 év lány	7,2	9,2	7,7	12,7	7,7	9,5	8,0	9,5	8,5	8,5
11 év fiu	8,3	8,3	5,3	12,6	5,0	7,6	7,3	8,0	10,6	10,0
11 év lány	8,5	9,0	9,0	14,0	8,0	8,5	10,0	10,0	10,5	10,5
12 év fiu	9,7	9,7	6,0	15,0	7,2	5,0	7,2	10,7	7,7	5,5
12 év lány	5,5	7,0	5,5	14,0	9,5	7,5	8,5	9,5	7,0	8,0
13 év fiu	6,5	7,7	5,2	11,7	4,7	6,0	10,0	8,5	8,5	6,2
13 év lány	5,5	8,5	4,5	13,0	3,0	8,5	8,5	8,0	8,5	8,5
14 év lány	3,0	4,0	6,0	9,0	2,0	8,0	9,0	4,0	12,0	9,0

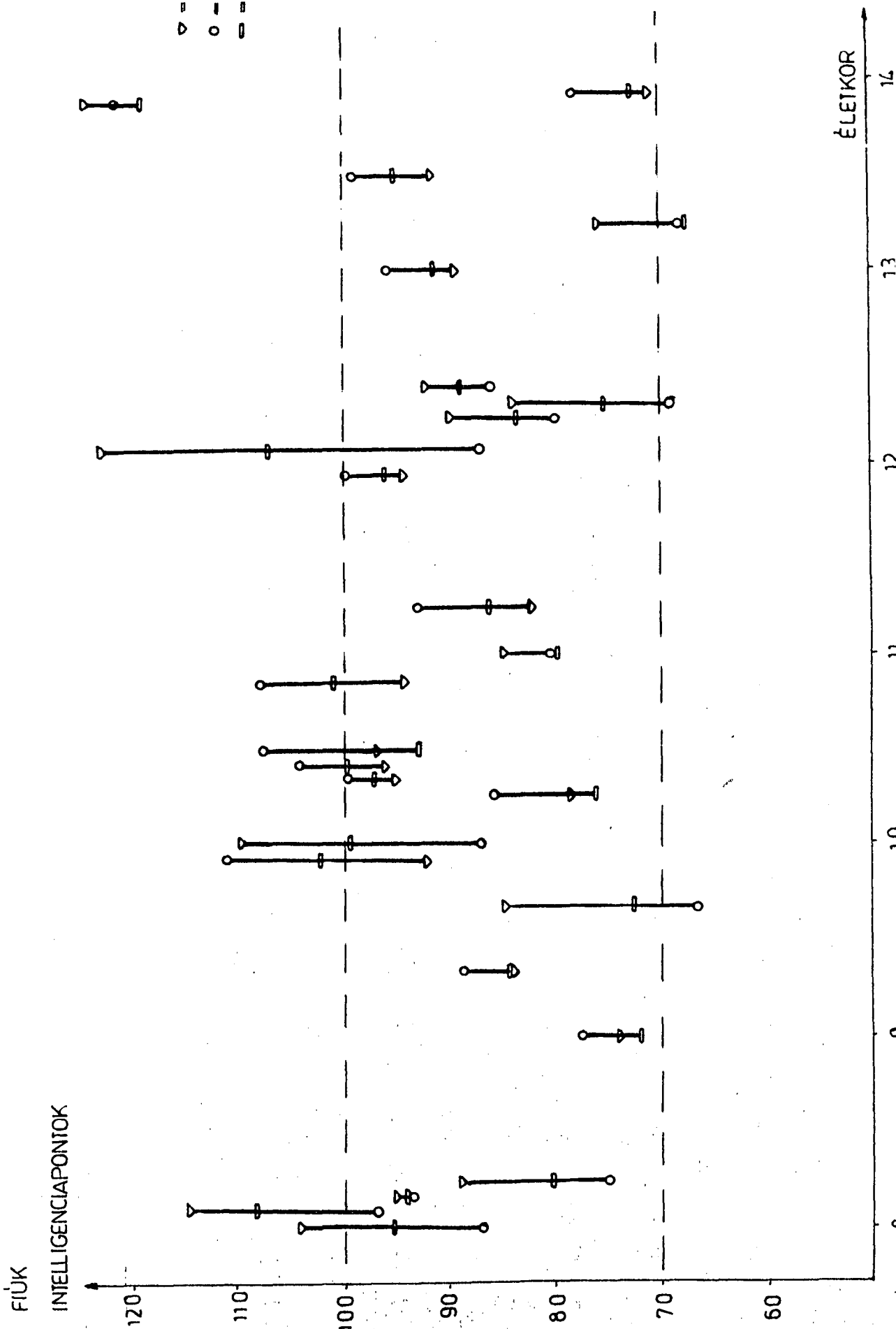
Ismeretek próbában az életkor előrehaladtával kb. egyenletesen romlik a teljesítmény, míg a többinél hullámzó. Általában a fiúk teljesítményei jobbak, de a 6. próbában minden korosztálynál a lányok teljesítettek jobban.

# HAWIK IQ ÉRTÉKEI A CSOPORTBAN

n = 41



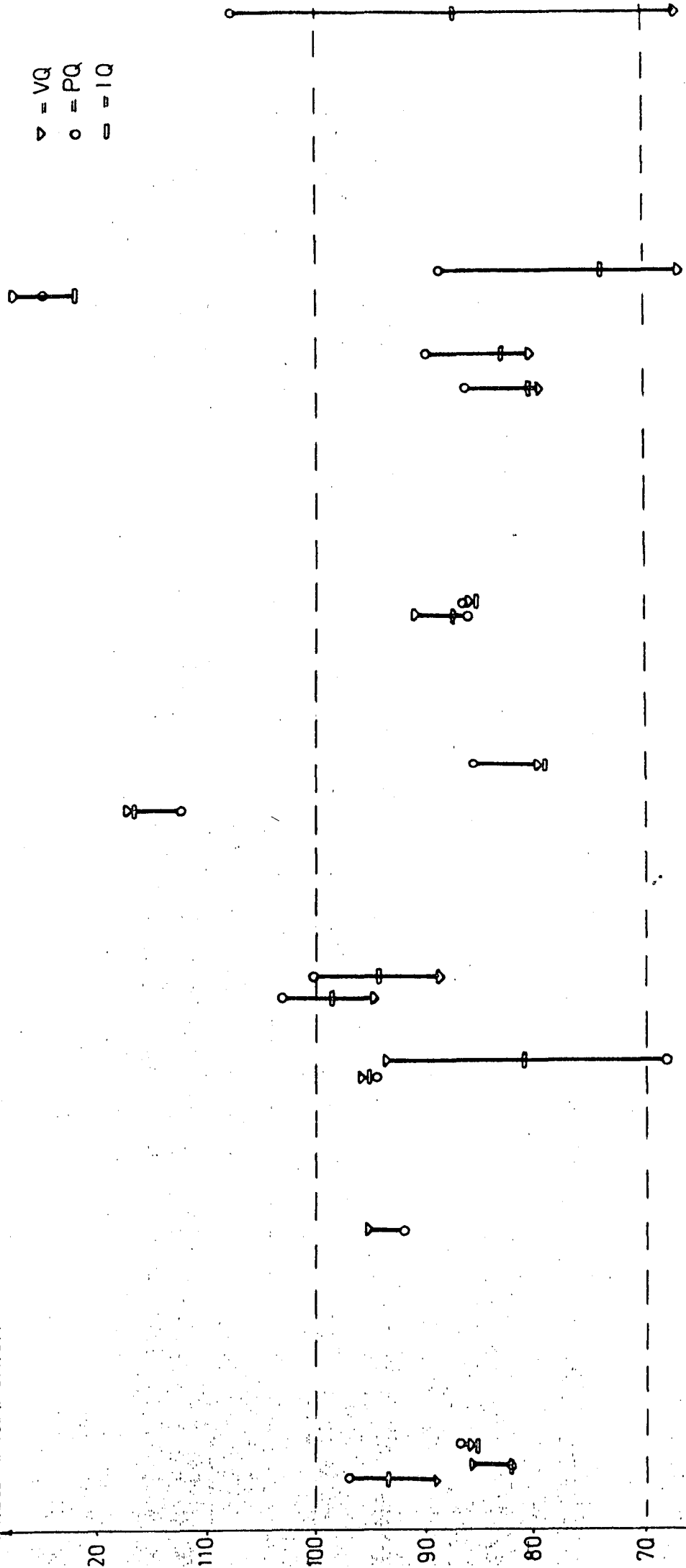
# VERBALIS ÉS PRAKTIKUS INTELLIGENCIAPONTOK KÜLÖNBSÉGEI.



# VERBÁLIS ÉS PRAKTIKUS INTELLIGENCIAPONTOK KÜLÖNBSEGEI.

LÁNYOK  
INTELLIGENCIAPONTOK

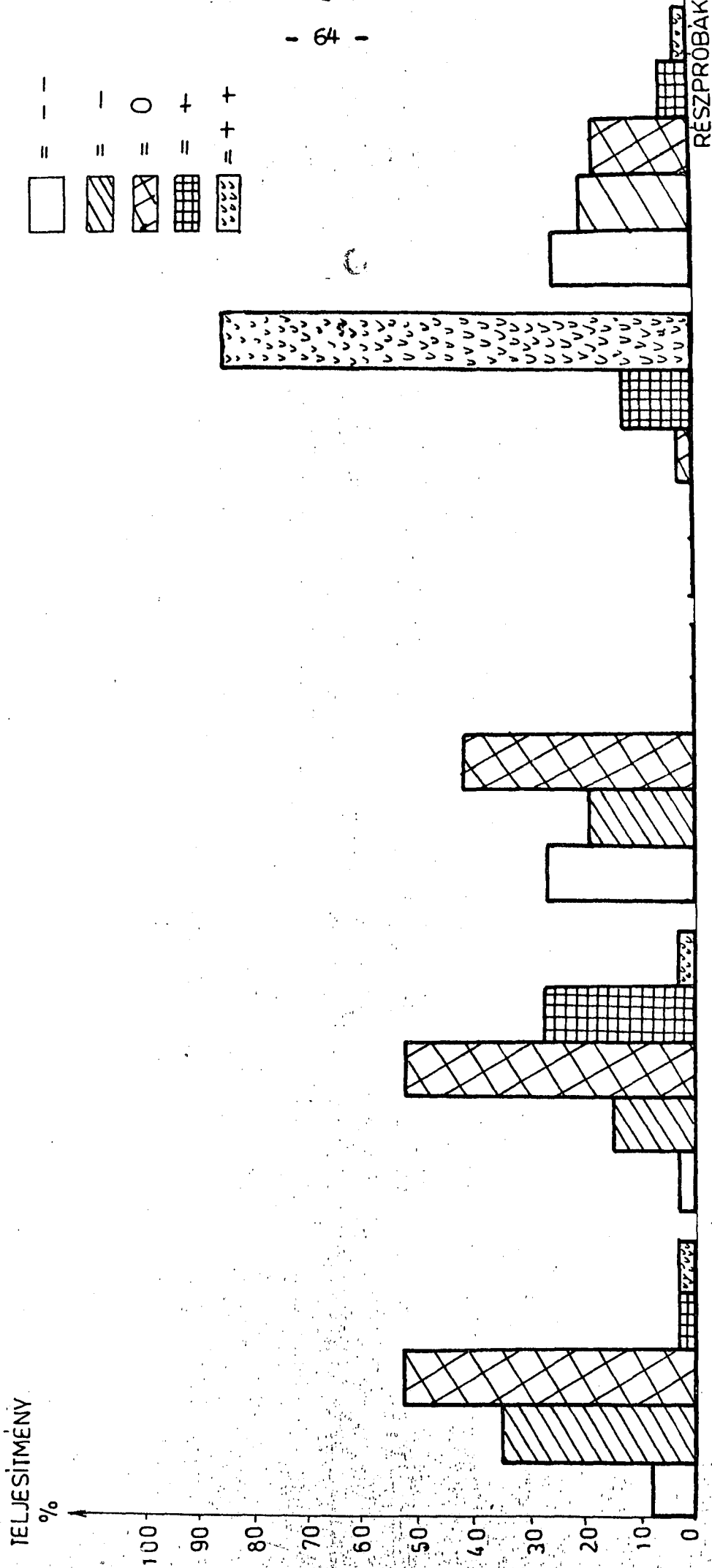
- ▽ = VQ
- = PQ
- = IQ



ÉLETKOR

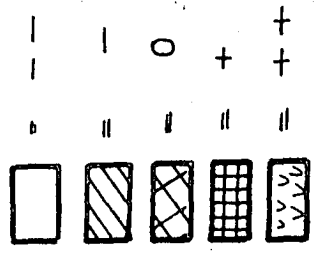
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

# RÉSZPRÓBÁNKÉNTI TELJESÍTMÉNY EGYENLŐTLENSÉGEK ÁBRÁZOLÁSA. VERBÁLIS PRÓBÁK.





# RÉSZPRÓBÁNKÉNTI TELJESÍTMÉNY EGYENLŐTLENSÉGEK ÁBRÁZOLÁSA. CSELEKVÉSI PRÓBÁK.



TELJESÍTMÉNY  
%

60

50

40

30

20

10

0

RÉSZPRÓBÁK

6. JELEK

7 KÉPKIEGÉSZÍTÉS 8.KÉPRENDEZÉS

9. MOZAIK

10.ÖSSZEILLESZTÉS

HAVIK intelligencia teszt  
részpróbánkénti átlag, szórás, és relatív szórás értékei

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
$\bar{x}$	fiu 7,9 6,8 lány	9,3 8,2	6,3 6,6	13,1 13,2	6,6 6,3	7,4 9,1	8,9 8,5	8,8 8,6	9,3 8,8	7,7 8,4
	össz:	8,9	6,4	13,2	6,5	8,1	8,75	8,77	9,2	7,97
s	fiu 2,74 2,51 lány	2,37 1,91	2,82 2,29	2,65 2,12	2,55 3,57	2,16 2,8	2,68 1,73	3,11 3,22	2,76 2,63	3,11 3,16
	össz:	2,25	2,61	2,47	2,93	2,52	2,35	<u>3,12</u>	2,68	3,12
					VQ	PQ	IQ			
	$\bar{x}$	fiu	91,4	89,0	88,96					
		lány	88,93	90,86	88,4					
		össz:	90,2	89,93	88,68					
	s	fiu	12,25	12,78	12,42					
		lány	11,12	10,31	10,47					
		össz:	11,68	11,54	11,44					

Relatív szórássok értékei

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
fiúk	34,68	25,48	<u>44,76</u>	20,23	38,64	29,19	30,11	35,34	29,68	40,38
lányok	36,91	23,29	34,69	16,06	<u>56,66</u>	30,77	20,35	37,44	29,89	37,62
Összesen:	35,8	25,29	40,77	18,72	<u>45,12</u>	31,27	26,86	35,52	29,34	38,98
					VQ	PQ	IQ			
fiúk					13,4	14,36	13,96			
lányok					12,50	11,35	11,84			
Összesen:					12,95	12,85	25,8			

Az "ismeretek" eredménye relative jó - elhanyagolt gyerekek ennél gyengébb teljesítményt szoktak nyújtani. Jelzi a próba, hogy az iskolai tananyagra vonatkozó megtartó emlékezetet a vizsgálat extra-motivációs helyzete kielégítően tudja működtetni.

2./helyzetek/ próba értékei a lányok alacsonyabb szociális kompetenciáját mutatja.

6. /rejtjelezés/ és a 10. /szintézis/ próbában nyújtott jobb lány eredmény összefüggésbe hozható a lányok nagyobb hajlamával az intellektuális erőfeszítésekre.

A HAWIK részpróbákban nyújtott teljesítmények értékelésénél legszembetűnőbb a 3. és az 5. feladatban nyújtott alacsony teljesítményátlag, átlagos értékű szóródással, valamint a 4. részpróbában nyújtott magas átlag, alacsony relatív szórással és szintén átlagos szóródással. Az utóbbi egyértelműen azt jelzi, hogy a 4. részpróba nem méri jól a teljesítményt, a megadott értékelési szempontok nem fejezik ki elég jól az egyéni különbségeket a fogalom-általánosítás foka és minősége szerint.

A 3. és 5., azaz a számolási gondolkodás és a szókincs próba viszont jól tükrözi a csoport specifikus nehézségeit az intellektuális gyorsaság és mozgékonyság területén.

A csoporton belül a lányok eredményei /egyetlen részpróba kivételével/ alacsonyabbak, a szóródás értékeik is kisebbek. Feltehetően ez azért van, mert a fiúk csoportjában több a feltűnő magatartási probléma, ami erőteljesebben fedik el a mentális színvonalat, mint a lányok esetében.

Nem érvényesül a csoportban tisztán a VQ dominancia sem. Valóban magasabb a VQ a csoport 44 %-ában, s a PQ magasabb 56 %-ában! Átlagos IQ-tartományban a személyek általában 8-10 ponttal térnek el a VQ és PQ viszonylatában mindkét irányban. Ha ezt vesszük figyelembe, 24 főnél tapasztalható ez a normál nagyságú eltérés /15-nél a PQ nagyobb, 9-nél a VQ/ 58,53 %-ban. A normál nagyságrendnél nagyobb az eltérés 17 főnél, itt az eloszlás kb. hasonló: 9 főnél nagyobb a VQ és 8 főnél a PQ /41,46 %-ban/.

A klinikai tapasztalatok szerint intellektuális zavar esetén a funkciócsökkenés a cselekvési körben magasabb, mint a verbális részben. Ez érvényes a pszichoneurózisra is, s kivételt a fiatalokorú pszichopáták és a súlyos értelmi fogyatékosok képeznek. A vizsgált csoport egyik utóbbi kategóriába sem tartozik, a magasabb PQ eredmények a csoport speciális problémáival függnek össze, az általános verbális gátoltsággal /lásd: profilanalízis/. 3 esetben járt az alacsony cselekvéses rész feltűnően rossz eredménnyel a mozaik próbában, ami jelezheti az organikus megbetegedést.

Az V. /szókincs/ próbával kapcsolatban tapasztaltam, hogy nem annyira a szókincs terjedelmét, minőségét jellemzi, sokkal inkább az egyes fogalmak tartalmának nagysága, az adekvát verbális jelentés az, amit tükröz. Eredményéből így a fogalomfejlettség szintjére következtethetünk. Az intelligencia-profilon a számtani gondolkodás próbája mellett a szókincs próbában érték el a gyerekek a legalacsonyabb eredményt, mind a csoportátlag, mind az egyéni teljesítményeltérések szintjén. Hasonló képet a valódi értelmi fogyatékosok nyújtanak, tehát a tanulási gátoltság ezt a két területet érinti leginkább - magasfoku absztrakciós nivó szükséges a megoldáshoz.

A tesztben szereplő 40 fogalom közül a gyerekek általában a 20-25. szóig jutottak el. A válaszokat a tesztinstrukcióban megadott értékelési szempontokon túlmenően a fogalom-

alkotás folyamatát tükröző szempontok szerint is próbáltam megfigyelni.

Összesen 1200 választ adott a 40 gyermek /1 főnek az eredményeit itt sem vettem be az elemzésbe, mivel a MAWI-t kellett esetében alkalmazni/. Az 1200-ból tagadó válasz volt, "nem tudom" 223, így 977 választ lehetett értelmezni.

A fogalom-meghatározás jellege szerint:

	Fiu	Lány	Össz. %
tautológia	47	35	8,4
lényegtelen jegy megnevezése	66	45	11,4
példa	87	50	14,0
használat, célszerűség megjelölése	146	68	21,9
eredet megnevezése	24	8	3,28
asszociáció	57	51	11,1
lényeges tulajdonság megnevezése	105	44	15,25
főfogalom megadása	61	42	10,55
főfogalom+1 vagy 2 lényeges jegy megnevezése	26	15	4,2

A fogalmak kialakulásakor /2 éves kortól/ a szó először a fogalom érzékletes és funkcionális jegyeit foglalja össze. Az érésnek, az értelmi fejlődésnek a hatására a gyermek fogalmai differenciálódni kezdenek, fokozatosan elkülönülnek a fogalom lényegi, logikai jegyei. A lényegi jegyek 8 éves kor körül a célszerűség, tulajdonságok, a fogalommal kapcsos-

latos asszociációk körül alakulnak. A fölérendelt fogalmak használata 10 éves kor körül kezdődik, de kezdetben gyakori, hogy nem a közvetlen főfogalmat határozzák meg, hanem egy tágabb terjedelmű főfogalom alá sorolnak. A főfogalom mellett megkülönböztető jegyek használata, tehát a fogalom lényegi, logikai jegyeinek a fogalom központi jegyeként használata a fejlődés vége, kb. 14 éves korra esik.

A csoport fejlettségi szintje az életkori különbségekből adódóan is jelentősen különbözik, de a verbális színvonaltól is függ. A fő elmaradás az életkori fejlettségi szinttől az elvont fogalmakban igen kifejezett, s a fogalmak elvont jegyeiben. Kisebb az elmaradás - minden korosztálynál - a konkrét fogalmaknál, illetve a fogalmak konkrét jegyeiben. Hiányos az egyes tárgyak lényegbeli sajátosságainak leszűrése. A világ átélési módja a gyermek szükségleteihez kapcsolódik, a jelenségek értékelése fokozott mértékben szubjektív színezetű. A tőlük távolálló ingerek átélése nehezen megközelíthető a számukra, így egész világképük szegényesebb lesz. Mozaikszerűen raktározódnak el bennük a jelenségek összefüggései, a szegényesebb gondolati feldolgozással csak laza fogalmi osztályok csoportosulnak el, a tudásrészek nem állnak össze stabil egésszé.

Az életkori fejlődéssel halad előre a gondolkodás fejlődése is. Megfigyelhető egyrészt a helyesen alkalmazott fogalmak mennyiségi növekedése, másrészt a már ismert fogalmak tartalmi gazdagodása.

HAWIK részpróbák korrelációs együtttható matrixa

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	.10000+01					
2.	<u>.50551+00</u>	.10000+01				
3.	<u>.53687+00</u>	.36056+00	.10000+01			
4.	.36531+00	.27415+00	.10000+01			
5.	.30811+00	.42690+00	.30211+00	.10000+01		
6.	.13859+00	-.39239-01	.26179-01	-.12106-01	.10000+01	
7.	.68192-01	.16961+00	.60666-01	.55744-01	.37790-01	.10000+
8.	.28328+00	.14654+00	<u>.46205+00</u>	<u>.46099+00</u>	.22692+00	.76108-01
9.	.27857+00	.12984+00	.25786+00	.22777+00	.51239-01	.32707+00
10.	.16768+00	-.84638-01	-.60463-01	.23181+00	.26474+00	.22717+00



10.

9.

8.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

.10000+01

.30133+00 .10000+01

.16344+00 .43361+00 .10000+01

### Kreativitás

A kreativitás témakör, ezen belül az alkotóképesség fejleszthetőségének kérdése az utóbbi években a pedagógusok, pszichológusok érdeklődésének előterébe került.

A kutatók egy része az alkotóképesség kibontakozásához szükséges tényezőket keresik a személyiségfejlődés általános problematikáján belül. Keresik a környezeti hatásoknak, a nevelési stílusnak azokat a mozzanatait, amelyek hozzásegítik a gyermekeket ahhoz, hogy a külvilágban nyitottan, előítéletek nélkül tájékozódjanak, képesek legyenek tájékozódni új helyzetekben. Probléma megoldásaik során ismereteik rugalmas átrendezésével mind újabb és újabb megoldásokat találjanak /Torrance, 1969/.

Feltárták, hogy az engedékeny, szabad /nem korlátozó, családon belüli divergenciát, egyéni ötleteket, kockázatos viselkedést megengedő/ nevelői attitűd elősegíti a kreativitás fejlődését. Fontos a családi támasznyújtás is, a gyermek biztonságérzetének erősítése. Érezze a gyermek, hogy probléma esetén a szülőhöz, nevelőhöz fordulhat és adekvát választ kap a kérdéseire, amely újabb tapasztalatszerzésre ösztönzi.

A korlátozás, a fantázia visszaszorítása gátolja az alkotóképesség fejlődését, de hasonló következménnyel jár az elhanyagolás is /Barkóczy/. Guilford /1967/ a kreativitást mint az intellektus működését jellemzi, képességek együttesének tekinti, s a kreatív képességek elengedhetetlen feltétele a divergens gondolkodás. Elsősorban az intellektuális

tényezők fejleszthetők, ez képezi a szilárd alapot a személyiség kreatív erőinek kibontakozásához.

Természetesen szükség van gazdag, sokrétű ismeretanyagra, amely az alkotó ténykedésben átrendezve divergens módon kerül felhasználásra.

A kreativitás és az intelligencia közti viszonyt vizsgálva, több megközelítési mód található:

- a magas IQ nem vonja maga után a perceptuális nyitottságot, így az intelligencia és a kreativitás közötti korreláció alacsony;

- a magas IQ nem feltételez magas kreativitást, viszont az intelligencia a kreativitás szükséges, de nem elegendő feltétele;

- a kreativitás az intelligencia legmagasabb foka, a kreativitás az eddigi intelligenciafogalom kibővítése csak.

Guilford bizonyította be, hogy az igazi problémamegoldás kreatív, a kreativitás viszont problémamegoldásokon keresztül valósul meg.

### Kreativitás vizsgálata

A csoport kreatív tulajdonságainak vizsgálatára a Körök részpróbát alkalmaztam a Torrance-tesztből. Választásom azért erre a próbára esett, mert a rajzos jellege miatt a gyermekek szívesebben elfogadják, s a verbális kifejezőkészség hiányosságai nem játszhatnak bele az eredmény alakulásába.

A feladat olyan dolgok lerajzolása, amelyben a kör alak fontos részt képez.

A próba azt vizsgálja, hogy mennyire képes a személy egyetlen ingerre többféle asszociációt adni, illetve egy meglevő egészt szétbontani és a részeiből valami újat létrehozni. Igazán jó ötletek létrejöttéhez ki kell tudni lépni a megszokott nézőpontból, rugalmasan kell gondolkodni.

Az instrukció elhangzása után a csoportból hatan nem értették meg a feladatot. A lehetséges segítségnyújtás után még mindig további hatan az instrukció figyelembevétel nélkül rajzoltak, így munkájuk nem kerülhetett értékelésre.

A gyermekek jellemző viselkedési mintája volt, hogy az instrukció elhangzása után a szobában néztek körül, keresve a megfelelő tárgyakat. Ez részben arra utal, hogy képesek környezetüket egy megadott szempont szerint analizálni, másrészt, hogy inkább a közvetlen percepció, mintsem a képzetek alapján gondolkodtak a feladatmegoldás során.

KÖRÖK-teszt kreativitásértékei

N=35 fő /20 fiú, 15 lány/

FLUENCIA

		N		%		ÖSSZ. %
		Fiu	Lány	Fiu	Lány	
alacsony 1-8-ig	igen alacsony 1-4-ig	4	1	11,43	2,85	14,28
	alacsony 5-8-ig	5	2	14,28	5,71	20,00
közepes 9-16-ig	gyenge közepes 9-12-ig	5	3	14,28	8,57	22,85
	erős közepes 13-16-ig	3	6	8,57	17,14	25,71
magas 17-24-ig	magas 17-20-ig	2	1	5,71	2,85	8,57
	igen magas 21-24-ig	1	2	2,85	5,71	8,57

FLEXIBILITÁS

		N		%		ÖSSZ.
		Fiu	Lány	Fiu	Lány	%
alacsony 1-4-ig	igen alacsony 1-2-ig	5	1	14,28	2,85	17,14
	alacsony 3-4-ig	5	5	14,28	14,28	28,57
közepes 5-9-ig	gyenge közepes 5-6-ig	5	1	14,28	2,85	17,14
	erős közepes 7-9-ig	4	5	11,43	14,28	25,71
magas 10-13-ig	magas 10-11-ig	1	2	2,85	5,71	8,57
	igen magas 12-13-ig	-	1	-	2,85	2,85

ORIGINALITÁS

	Fiu Lány		%		ÖSSZ. %
0 pont	9	8	25,71	22,85	48,57
1 pont	6	5	17,14	14,28	31,43
2 pont	5	2	14,28	5,71	20,00

Összesített egyéni kreativitásmutatónál a személyenkénti három érték /fluencia, flexibilitás, originalitás/ összegéből készítettem egyetlen rangsort.

Az így kapott értékek nem használhatók, mivel a fluencia mutató értéke csaknem mindenütt magas /egy-egy téma perszeverációja miatt/, s ez az összpontszámot irreálisan megemeli, viszont a tényleges kreativitást nem mutatja.

Az originalitás mutató értékei olyan alacsonyak, hogy szintén nem használható, így a flexibilitás értéke tűnt a csoporton belül összehasonlíthatónak más mutatókkal.

HAWIK IQ és a kreativitás flexibilitás mutató közötti összefüggés laza pozitív korrelációt mutat /r=0,269/.

Magas IQ melletti kreativitásmutatók általában /a csoporton belül/ közepes fluencia és magas flexibilitás értékkel jártak együtt, egy-két originális válasszal.

Közepes IQ magas fluencia, közepes flexibilitás és egy originális pont értékkel, míg az alacsony IQ értékek alacsony fluencia, alacsony flexibilitás és originális válasz hiánnyal jártak.

A magasabb IQ tartományokban a nyugtalan, szorongó gyermekeknél, főleg a fiuknál találtam originális jellegű kombinált válaszokat /pl. súlyemelő, dobókocka/.

Az ötletek érdekességében, intellektuális gazdagságában az életkori fejlődés jelentős javulást nem eredményezett.

A lányok megoldásai valamivel tartalmasabbak voltak, ami főként jobb feladattudatukból adódott.

Többnyire egyszerű, kevésbé értékes kategórián belül adják sorra a válaszokat, szempontváltás nélkül /pl. kerek terítő tulipánnal, kerek terítő ibolyával; vagy pénzek: 1 Ft, 2 Ft; jelzőtáblák sora/.

Itt nemcsak a tapadásról, a szempontváltás nehézségéről lehet szó, hanem iskolai jellegűnek fogva fel a feladatot, felsorolnak az adotton belül minden lehetséges variációt, bizonyítandó ismereteik teljességét.



A másik véglet, a nyugtalan fiuk viszont egy komplex témát ragadnak meg, belevonják az összes kört, s így gyorsan végeznek a feladattal /pl. labirintus, kincs van a közepén/.

Kreativitás-tesztnek az intelligencia-tesztekkel való összehasonlító vizsgálata során képet nyerhetünk a kreativakra jellemző gondolkodási stílusra, műveletvégzésre is.

Gelléné a következő összefüggéseket találta:

a kreativak az "Élethelyzetek"-ben

a "Képkiegészítés"-ben

a "Mozaik"-ban és

az "Összeillesztés"-ben az átlagosnál jobban teljesítettek.

Gyengébben: a "Számismétlés"-ben és

a "Képrendezés"-ben

Az alacsony és magas kreativitás főként az "Élethelyzetek" és a "Képkiegészítés" próbában különül el.

Feltételezi, hogy a kreativak gondolkodására az átlagosnál valamivel jobb percepciós, analizáló, újrafogalmazó, kombinációs készség a jellemző. Jó megfigyelők, gyakorlati ismereteiket spontán módon, rugalmasan tudják alkalmazni. Rövid idejű verbális emlékezetük, koncentrációs készségük és konvergens irányba mutató logikai összefüggéseket meglátó képességük egyéb képességeiknél gyengébb, az átlagos és alacsony kreativitásuakhoz viszonyítva.

Csoportomban a 3 szubtesztnek egymáshoz, illetve a mért kreativitásmutatóhoz /flexibilitás-érték/ viszonyított adatai a következően alakultak:

	Kreativitás érték /flexibilitás/		
	Magas /13-10/	Közepes /9-5/	Alacsony /1-4/
"Élethelyzetek" próbában jobb	5,4 %	13,51 %	16,21 %
"Képrendezés" próbában jobb	5,4	21,62	21,62
Azonos szintű teljesítmény	-	5,4	5,4
<hr/>			
"Képkiegészítés" próbában jobb	8,57	20,00	17,14
"Képrendezés" próbában jobb	-	20,00	20,00
Azonos szintű teljesítmény	2,85	2,85	8,57
<hr/>			

Az élethelyzetek próbában nyújtott jobb, a képrendezésben nyújtott alacsonyabb teljesítmény összefüggése a magasabb kreativitással nem érvényesül, de érvényesül a képkiegészítés próbában található jobb eredmény, azaz a magasabb kreativitásuakra itt is jellemző a jobb percepciós készség. De a gyakorlati ismeretek rugalmas alkalmazásának készsége, amint azt az élethelyzetek próba megoldásai mutatják, már

nem jellemző. Ez nyilvánvalóan ezen csoport speciális problémájából eredő következmény, hiszen az ő hátrányuk éppen a tágabb értelemben vett élethelyzetükből következik.

A Rorschach-próba is alkalmas a kreativitás vizsgálatára, hiszen a "perceptuális nyitottság" közvetlenül és direkt módon befolyásolja a válaszadás minőségi és mennyiségi jellemzőit.

A kreatív személyiség, aki könnyebben viseli el a bizonytalanságot, nincs rászorulva a nagy szokásértékű válaszokra és jobban tolerálja a kapott információk inkonguenááját. Nem annyira multbeli tapasztalataikra támaszkodnak a válaszok kialakításánál, hanem inkább engedik **magukra hatni** a táblákat - mint ingerforrásokat, s a percepciói nyomán jelennek meg a válaszok.

Mérei a személy kreativitására az elaborációs folyamatból következtet, mivel az elaborációs reakció szténikus készséget mutat: az ingerkvalitásokat /szin, árnyékolás, szomszé-  
dosság/ alárendeli a jelentésadó formának. Ennek megfelelői: akarati erőfeszítés, értelmi képességek mozgósítása, a szándékvezérlés fokozott érvényesülése a tudatműködésben.

A folyamat, amelyet megragadhatunk, javítja a válaszokat, elfogadott formákhoz köti az asszociációkat és feldolgozza, intellektualizálja az indulatterhelt szemléleti és asszociatív egységeket.

A kreativitás, mint a személyiségnek az a készsége, hogy átstrukturálja a szemléletét, eltávolodjék a sablontól, az

automatikustól új megoldást keresve - gyakran találkozunk a non-konformizmussal a kiindulásban. A non-konformista számára a meglehetősen értékesebb a megszokottnál. Ez a beállítódás együtt jár új megoldások keresésével, így részese az elaborációnak, de önmagában nem vezet kreatív, elaboratív teljesítményekre.

Az elaborációs skála 10 jegye a gyermekcsoportban természetesen nem található meg az irodalomban jelzett módon /gyerekek vizsgálatáról szóló irodalmat ebben a témában nem ismernek/. A Mérei-féle kreativitásmutató alapján a csoport tagok közül 16 főnél /39 %/ található kreatív jegy, 25 főnél /61 %/ nincs.

Rorschach próba kreativitás értékei

Magas	igen magas 10-8 pont	1 fő	2,4 %
	magas 7-9 pont	-	-
Közepes	jó közép 4-3 pont	3	7,3
	gyenge közép 2 pont	5	12,2
Gyenge	1 pont	7	17,0
Nem ért el pontot		25	61,0

A Rorschach próba kreatív jegyei közül a képi áttétel szerepelt leggyakrabban 10 főnél, /Feszültségi elaboráció, Statikai zavar, Távolítás, és Perspektíva/ ahol a válaszadó a táblával felidézett feszültséget átfordítja képbe - valamint a tartalmi változatosság /minél nagyobb a választartalmak száma, annál gazdagabb az asszociációs folyamat/, amelyet a tartalom szóródásának a mutatója fejez ki /14-től tekinthető jelzésnek, 4 főnél kaptuk ezt az értéket, s további 5 főnél ennél is magasabbat/.

Az energetikai feszültséget és annak gátlós szabályozását /zw és Do együttes jelenléte a Felfogótípusban/ 4 főnél találtam meg, a biztos fékrendszert /FH+, Szinelaboráció, Hd-elaboráció/ 3 főnél.

A kreativitásjegyek hiánya természetesen nem jelenti azt, hogy ez a csoport-rész nonkreatív lenne. Egy részüknél nyilvánvalóan életkori sajátosságnak tekinthető /a 8 évesek közül 4-nél nincs, de ennél fontosabb, hogy a 25 gyerek közül a Ro-próbában a FT-ban 8-nál, 32 %-ánál Do szerepel, amiből arra következtethetünk, hogy az aktuális teljesítményükben a gondolkodási gátlás erősen hat.

A nyolcadik életév körüli azon megtorpanást fejezi ez ki, amikor a molekuláris gondolkodás egységének felbomlása következtében átmeneti asszociatív szegénység áll be /Wallon/.

Ha elfogadjuk a kreatív személyiséggé válás, az alkotóképesség kibontakozásához szükséges környezeti légkör, nevelési stílus szükséges jegyének a szülői támasznyújtást, a biztonságérzet kialakítását a gyermekben a nem korlátozó magatartás mellett, egy másik Ro. jegy, a III. táblára adott válaszok közül a "B-válasz hiánya" alapján megkísérelhető a valóban nonkreatív gyerekek kiválasztása.

A kreatív jegyet nem adó 25 gyermeknél 12 volt, akinél az említett "B-hiányt" megtaláltam, ez az egész csoport 29,26 %-a.

A Ro. próba alapján az így kiválasztott nonkreatívek között négyen szerepelnek azok közül, akik a Torrance tesztet nem értették meg, munkájuk nem elfogadható. Feltételezhető, hogy az eleve meglévő kevésbé divergens gondolkodásuk és látásmódjuk alapján oldották meg így a feladatot.

A másik két gyermek, aki a Torrance tesztben nem nyújtott értékelhető teljesítményt, a Ro. próbában egy-egy kreatív pontot szerzett. A tartalmak szóródása felelt meg az itt kívánt szintnek /1,4/, ami viszont a Körök teszt fluencia mutatójával áll kapcsolatban, s nem a kreativitásra jobban jellemző flexibilitás értékkel.

A Körök-ben kapott magas flexibilitás érték 3 főnél járt a Ro-ban kreativitás pont hiánnyal, ebből egy esetben van Do, a FT-ben egynél B-hiány. Közepes és alacsony flexibilitás érték a Torrance tesztnél a Ro-ban a Do válaszok számának növekedésével jár együtt.

V.

A SZEMÉLYISÉGI TÉNYEZŐK

A lélektan pszichodinamikai szemléletmódja egy-egy tünet, viselkedésforma megértéséhez mindig igyekszik feltárni és megragadni a tünetképződés történetét: a viselkedésminták változását, a kapcsolatok alakulását, az érdeklődési körök elhatárolódását, az értékorientáció módosulásait. Az indító feszültség /sérolem, akadályoztatás, ki-elégületlen vágy/ áttételeit azután már nyomon lehet követni, fel lehet tárni, milyen indulatok kerültek elfojtásra, s hogyan jelentek meg ismét áttételes formákban.

L.K. Frank amerikai pszichológus nevezte el projektív teszteknek a pszichodinamikai szemléletet képviselő személyiségvizsgálati próbákat.

A legelterjedtebb projektív teszt világszerte a Rorschach-próba. H. Rorschach, svájci pszichiáter sok százados fantáziajátékból alakította ki. Rájött arra, hogy egy foltnak, felhőnek adott jelentés nemcsak a fantáziamunkára utalhat, hanem megismerhető belőle a személyiség is.

A Rorschach próbában a 10 táblára adott válaszokat, a jelentésadás folyamatát a tapasztalatilag összegyűlt nagy ismeretanyag alapján öt formalizált egységre bontjuk, majd az egységeket arányítjuk.

A formalizálás szempontjai:

- I. A felfogásmód, a szemlélet kiterjedtsége  
az első oszlopban 13 féle jellel formalizálható
- II. A determinánsok a válasznak formai vonásai  
a második oszlopban 20 féle jel 42 változata alkalmazható
- III. A válasz tartalma, a képzetkör, amelybe tartozik a  
harmadik oszlopban 48 féle tartalmi körbe sorolhatunk
- IV. A válasz gyakoriságának feltünttetése  
a negyedik oszlopban két jel 6 változatával fejezhető ki
- V. A különleges reakciók  
az ötödik oszlopban 150 féle jelentésadási fordulat tűn-  
tethető fel.

A gyerekanyagra vonatkozó speciális standardok csak részben kidolgozottak, kevésbé publikáltak. Ez a munkát nehezíti, de jelentőségét fokozza.

Részletesen:

- I. A felfogásmód: a jelentésadás kiterjedtsége a tábla egészére vagy valamely részére, illetve azok kapcsolataira vonatkozik, általában 13 jel használatával lehet rögzíteni. A felfogásmód elemeinek arányát a válaszok számához viszonyítva



a felfogótípus fejezi ki /FT/. A felfogótípus globális vázlatot ad a személyiségről. Támpontot ad az életvezetés egyéni szabályosságairól, a viselkedés energetikai regulációjáról, valamint az alkalmazkodóképesség olyan aspektusairól, mint a gátlás, fékezettség, valóságfunkció. Jelentős adatokat nyújt az intellektuális színról, a problémamegoldás értelmi jellemzőiről is.

A csoportra jellemző, hogy igen magas az egész válaszok /G/ aránya és igen alacsony a kisrészlet válaszoké /Dd/, azaz a szemléletben a globálizálás a jellemző, egy bizonyos "elnagyoló" tendencia, a tudatos, aprólékos szorgalom hiánya. A szintén átlag alatti zw válasz arány az aktivitás hiányosságaira, az akarati erőfeszítés, az energikusság alacsonyabb szintjére utal a csoportban. A meglevő zw válaszok pedig jó részt Gzw-ből adódtak, ami az irodalom szerint akut milliókonfliktus jelzése.

A gondolkodási gátlásra, s általában gátoltságra utaló Do lo főnél található a FT-ben.

A Do gazdag FT-ban, magas F+% mellett 4 főnél található:  
jelzi a nehezen realizálható jó képességeket,  
tág érdeklődést.

Do G nélküli, szabálytalan FT-ban 2 főnél szerepel:

jelzi, hogy a gátlás súlyosan megrontotta a személyiséget, alkalmazkodási zavar.

Szűk FT-ban /G-D-Do/ 2 főnél: a korlátozott érdeklődésű, képességeinél alacsonyabban teljesítő személyiségkép.

DG konf mellett: 2 főnél: laza fékrendszer, gátlás és labilitás együttese.

Intelligencia osztályok

Felfogásmód jelei	60-70	71-80	81-90	91-	ÖSSZ.	
<u>G</u>		2	1	2	5	12,2 %
<u>G</u>			2	6	8	19,5
G	1	7	4	5	17	41,46
/G/		1	2	4	7	17,0
nincs G			2	2	4	9,75
<hr/>						
<u>D</u>		2	1	2	5	12,2
<u>D</u>	1	2	4	1	8	19,5
D		5	2	9	16	39,0
/D/			2	5	7	17,0
nincs D		1	2	2	5	12,2
<hr/>						
<u>Dd</u>					0	
<u>Dd</u>					0	
Dd			3		3	7,32
/Dd/				3	3	7,32
nincs Dd	1	10	8	16	35	85,36
<hr/>						
<u>zw</u>				1	1	2,43
<u>zw</u>				1	1	2,43
zw		1	3	2	6	14,63
/zw/		3	2	2	7	17,0
nincs zw	1	6	6	3	26	63,41

Felfogásmód jelei	60-70	71-80	81-90	91-	ÖSSZ.	
<u>Do</u>			1	1	2	4,87 %
<u>Do</u>		1		1	2	4,87
Do				2	2	4,87
/Do/				<u>4</u>	4	9,75
nincs Do	1	9	10	11	31	75,6
<hr/>						
DG komb			1	3	4	9,75
DG konf	1	4	5	4	14	34,14

II. Determinánsok. Az élményformára kapunk adatokat, a percepció és az emócionalitás kapcsolatára az optikai kvalitások összefüggése és aránya alapján.

A determinánsok közül itt négy mutatót emelek ki:

F+%-1, F+%-2 övezetei és egymáshoz viszonyított arányai

	F+%-1	Össz. %	F+%-2	Össz. %
51-60	1	2,43	1	2,43
61-70	7	17,0	7	17,0
71-80	12	29,26	11	26,82
81-90	9	<u>21,95</u>	13	<u>31,70</u>
91-100	12	29,26	9	21,95

F+%-1 - F+%-2 =

o	- 4	29 fő	70,73 %
F+%-1	5 - 11	2	4,87
F+%-1	12	4	9,75
F+%-2	5 - 11	4	9,75
F+%-2	12	2	4,86

F+%-1 esetében az átlag övezettől /81-90/ le- és felfelé is jelentős eltolódás tapasztalható, ez a tendencia az F+%-2 esetében kiegyenlítettebb. Ez az adat arra utal, hogy a csoportban a mentális fék működésének eltolódása részben a fékrendszer erősödésével járt, ezzel az értelmi működés rigidebb lett; részben csökkent, s ezzel a fantázia nagyobb teret nyert a tudatban a tárgyi tartalmak rovására. Ugyanez a mentális fékrendszer érzelmileg és hangulatilag színezett helyzetben jobban működik /az optimális övezetben van a legnagyobb arány, s kevésbé marad el a standard értéktől/.

Élménytípus /ÉT/ - a mozgásélményt kifejező válaszoknak és a kromatikus színválaszoknak az aránya. Az ÉT két oldala a pszichikus dinamizmus két iránya, az introverzió és extroverzió aránya, viszonya egymáshoz.

Koartált ÉT	3 főnél	7,31 %
Koartatív ÉT	8 "	19,51
Ambiekvális ÉT	2 "	4,88
Extroverzió, introverzió nélkül	12 "	<u>29,27</u>
Extrovertált ÉT	7 "	17,00
Ellensúlyos extrovertált ÉT	5 "	12,19
Dilatatív extr. ÉT	2 "	4,88
Extrovertált összesen:		63,41 %
Introvertált ÉT	1	2,44
Introverzió extroverzió nélkül	1	2,44

A MARS /GY/, azaz a Magyar Rorschach Standard /gyermek/ eddig közzétett adatai nem tartalmazzák az ÉT-értelmezésére vonatkozó támpontokat.

A kiugróan magas extrovertált ÉT arány , ezen belül is az introverzió nélküli extroverzió nagy száma az emberi mozgásválaszok alacsony számából adódott. /"B" válaszok átlaga 0,6 szórása 0,91/ Bsec válaszok átlaga 0,34 szórása 0,69 .

Nem volt a csoportban egyetlen gyermek sem, aki sok B választ adott volna /nehezen nevelhető gyerekeknél előfordul a sok B válasz mint a valóságos frusztrációk kompenzációja/. A szin-válaszok száma is a 10 év körül kezd emelkedni.

A csoportot tehát alapvetően az alacsony belső fékrendszer jellemzi, indulataikat nehezen tudják fékezni, így befolyásolhatók, csábíthatók, elsodorhatók, feszültségi toleranciájuk alacsony. Ez természetesen életkori sajátosság is /8-14 éves/, a csoportra fokozottan jellemző.

Magas még a koartált és koartatív ÉT aránya /együtt 26,82 %/, amely egy szenzoros deprivációra utal, az észlelés diffúz volta nehezíti meg az értékek rendezését egy gazdagabb összbenyomásba. Beszűkült személyiségükhöz kevés örömforrás jut el, sivár érzelmi és értelmi élet jellemzi őket. A koartatív ÉT magasabb aránya jelzi a kapcsolódási törekvést, az alkalmazkodási igényt is.

Másodlagos Formula /MF/ a nem mozgásélményt kifejező, mégis mozgásos képeket tartalmazó kinezttéziás elemeknek és az akromatikus szin, illetve árnyékolás válaszoknak az aránya. A kifelefordulás, mint a viszonyulás igénye, a befelfordulás pedig mint az önismeretnek az igénye jelentkezik.

Magába foglalhatja a még nem integrált törekvéseket, a kidolgozatlan indítékokat, amelyek nem érvényesülnek adekvát viselkedésben.

Sivár MF	11 főnél	26,82 %
Szenzoriális hangsúlyu MF	15	<u>36,6</u>
Kinesztéziás hangsúlyu MF	6	14,63
Feszült MF	9	22,0
/Kiegyenlített	5	12,0/

A legnagyobb arányban szereplő szenzoriális MF utal arra, hogy a csoport gyermekeit indulatos, robbanékony viselkedés jellemzi. Cselekvéseiket intoleranciájuk sürgeti és a szorongás csökkentése vezérli. A másik nagyobb egység a koartatív és koartált ÉT-nak megfelelő sivár IT: affektív szegénység jelzése, nincsenek rejtett késztetések, vágyaik, csekély a feltöltődési lehetőségük.

A kinesztéziás hangsúlyu csoportot alacsony kudarc-toleranciája tartja vissza a teljesítményre törekvéstől. A feszült MF-u válaszadók belső nyugtalansága is kifejeződik az intenzívebb belső élet mellett.

#### ÉT és MF viszonya

	Megegyező				Össz.	
	csökkent	fokozott	azonos	eltolódott	fő	%
Extr.ÉT-Szinh.MF	8	5	2	2	17	41,46
Intr.ÉT-Mozgásh.MF	2	-	1	-	3	7,32
Koart.ÉT-Sivár MF	-	-	3	-	3	7,32
Koart.ÉT-Szinh. MF	-	-	-	3	3	7,32
					26	63,4

Fordított tendencia

Előfordult variációk:

Extravertált ET - Mozgáshangsúlyu MF	11 fő	<u>26,82 %</u>
Extravertált ET - Feszült MF	1	2,44
Introvertált ET - Sivár MF	1	2,44
Extravertált ET - Sivár MF	2	4,88
	<hr/> 15 fő	<hr/> 36,6 %

A gyermekek nagyobb arányánál a normál megegyező tendencia található, de sajnos elég jelentős a fordított tendencia aránya is, ami a kóros /neurotikus/ változatokban gyakoribb. Legnagyobb csoport az extravertált ET - Mozgáshangsúlyu MF választípus: arra utal, hogy minden hatásnál nagy indulatok mobilizálódnak bennük, szeszélyesek. /Később ez a jellegzetes konstellációja a pubertás fékezetlen önérvényesítési igényének./

Az extravertált ET - szinhangsúlyu MF válaszolók között a csökkent intenzitású formula a leggyakoribb, a viselkedés fokozottan hangulat-irányított, az érzelmek erősen belejátszanak, de a viszonyulások motivációja sekélyesebb, a világ képzetszerű rögzítése pontatlanabb.

Indulati Típus /IT/

A formulából az agresszív feszültségnek és az ezt kísérő szorongásnak az összefüggését olvashatjuk le. A zw-ben kifejezett energetikai tényező és a Hd-ben kifejeződő szorongás egymást ellensúlyozza.

Feszült IT	13 fő	31,7 %
kis feszültség	7 fő	
nagy feszültség	6	

Sivár IT	12	29,3
Hd hangsúlyu	13	31,7
Zw hangsúlyu	3	7,31

Hd oldalon telített - zw oldalon üres: 3 főnél  
 zw oldalon telített - Hd oldalon üres: 1 főnél

A csoport egyharmadánál feszült IT található, ez kedvező, hiszen ez biztosítja az indulati egyensúlyt, az agresszív készletet a szorongás kiegyenlíti. Mivel a gyermekek kétharmada az extravertált személyiségképet adta, az is kedvező, hogy az IT másik egyharmada a Hd oldal felé hajlik. Kedvezőtlen viszont, hogy szintén egyharmadnyi rész a sivár IT-t adta. Ez a sekélyes érzelmi élet, az alacsony hőfoku kötődés jele.

A zw-hangsúlyu IT igen alacsony aránya a csoport gátlá-  
 sosságát, kevésbé erőteljes viselkedését reprezentálja.

#### Az IT és az ÉT viszonya:

Extravertált ÉT - zw hangsúlyu IT	4 fő	9,75 %
Extravertált ÉT - Hd hangsúlyu IT	13	31,7
Extravertált ÉT - Feszült IT	6	<u>14,63</u>
Extravertált ÉT - Sivár IT	4	9,75
Introvertált ÉT - Hd hangsúlyu IT	1	2,44
Introvertált ÉT - Sivár IT	3	7,32
Koartált-Koartatív ÉT - Hd hangsúlyu IT	2	4,87
Koartált-Koartatív ÉT - Feszült IT	4	9,75
Koartált-Koartatív ÉT - Sivár IT	4	9,75



A kedvezőtlen - Sivár - IT csak 4 gyermeknél jár együtt a koartativ élménytípussal, a legkedvezőtlenebb variánst alkotva így. Ez olyan foku indulattalanító elhárítást, olyan foku beszűkülést eredményez, amely a gyermekkel foglalkozás további prognózisát nehezíti. Ezt a típust egyébként a legalacsonyabb /Hawik/ IQ mellett kaptam /80-80-74-68/, azaz a határeset övezetből kerültek ki.

Az extravertált ÉT és Feszült IT együttese is elég kedvezőtlen, hiszen a dependens, büntudatos, s ezen át könnyen manipulálható személyiséggel jár, ami a pszichoszomatikus tünetképződésnek kedvez.

### III. Tartalmak

A harmadik oszlopban a jelentésadási tartalmakat formalizáljuk. A képzetáramlásban előforduló minden egység jelölésre kerül, csoportosítás alapján.

A tartalmi körök száma azt jelzi, hogy a képzetáramlás változatos-e vagy egyhangu, mennyire tapad meg egy témánál. A tartalmakon keresztül valósul meg az áttétel jelensége, így jutunk értelmezhető élményekhez, fantáziákhoz.

Képzetáramlás mennyiségi jellemzői:

Tartalmi körök száma	Tartalmak szóródása			
	-0,9	1-1,1	1,2-1,3	1,4-
0- 5		11	1	
6-10	2	6	5	4
11-15		6	2	1
16-20			1	2

A tartalmi mutatók közül az egyik legfontosabb válasz-kör, a T-Td /állat, állat-részlet válasz/ válasz mutatója a T%, amelyből a viselkedést és a képzetáramlást szabályozó fék-rendszerre következtethetünk.

A csoport T% adatai:

0-30 között	3 fő	7,31 %
<u>31-45</u>	7	<u>17,00</u>
46-60	13	31,7
61-70	4	9,75
71-	14	34,14

Az optimum övezetbe tartozó 17 % mellett a csoport nagyobb része a túlszabályozottság, a sztereotip viselkedés felé hajlik, ami az egyharmadnál a rigiditás szintjét is eléri! Bohm ugyan a valamelyest emelkedett T%-ot normálisnak tartja, az adatok akkor is a rigiditás irányába tolódnak el.

A T:Td arányban jelentős eltolódást nem tapasztaltam, súlyos szorongásos jegyzőkönyvben sem. A magas T% /60 felett/ 9 főnél járt együtt magas F+%-kal alacsony Orig % mellett /0-5/, ami egyértelműen depresszív reakció. Szintén magas T%, magas F+% 2 főnél jár közepes Orig %-kal /6-12 % között/, náluk arra lehet gondolni, hogy túlhajtott reprodukálási igény gátolja őket a jó teljesítményben. /"biztosra akarnak menni"/

Az alacsony T% egy esetben járt magas F+%-kal és magas Orig %-kal, ami az ötletgazdagság jele, 2 esetben viszont alacsony

F+%-kal alacsony Orig %-kal, ami a koncentráció gyengeség, a "gondolatfutás" jele, s így játszhat közre a tanulási kudarcoknál.

A másik legjelentősebb tartalmi kör az M-Md /ember, ember-részlet/ válaszok, az M:Md arány és az M%.

Az M jelentése: érdeklődés az emberi dolgok iránt, humánus és szociális beállítottság. Magába foglalja az önismeret igényét is.

Az M% alakulása életkoronként és nemenként jellemző tendenciát mutat:

M% átlagai:

	8 év	9 év	10 év	11 év	12 év	13 év	14-év
Fiu	4,2	15,0	16,4	11,0	9,0	10,5	-
Lány	8,3	14,5	13,0	17,0	21,5	10,5	20,0

Lényegében egyenletes növekedés tapasztalható az átlagértékekben az életkorral, a lányok minden életkor mellett magasabb értékeket adnak /szociabilitás jelzés/.

M-Md arány:

Sok M - Kevés Md /semmi/	4 főnél	9,76 %
Kevés /semmi/ M - Sok Md	2	4,9
Kevés M - Kevés Md	6	14,6
Sok Md - Kevés /semmi/ M	4	9,76
M Md	8	19,51
Md M	7	17,0
<u>Teljes M hiány /M%=0/</u>	10	<u>24,4</u>

Az M%, M:Md arány mutatóinak adatai arra utalnak, hogy a csoportot súlyos kontaktuszavar jellemzi, nem tudják kifejezésre juttatni törekvéseiket, csökkentértékűségi élményekkel küzdenek.

Egyéb tartalmak közül legjelentősebb a növény-Pfl- tartalom /68/, ami Mérei értelmezésében az infantilizmus tendenciája: kívül keresni a védelmet, az erősebb másokra támaszkodni, gondozást, védelmet igényelni. /Ennek az igénynek a frusztrációját fejezi ki a többi tartalom./

Viz /33/, Ruha /29/, Szem /24/, Térkép /22/, Hegy /23/, Amorf /17/, Anat /16/, Myth /15/, /M/ - /14/, Asztr. /14/, Kő, Felhő, Barlang, Szikla /13-13/, Vér /8/, Illusztr. /6/, Archit /8/, Tűz /8/, Szörny /9/, Expl. /7/, Táj, Szakadék /6-6/, Tör /3/, Sacrum /3/, Füst /3/, Rtg /3/ fordult elő a jegyzőkönyvekben.

#### IV. oszlop: a gyakoriság

Statisztikai szempontból értelmezzük a kapott választartalmakat, a gyakori válaszok a vulgárisak /V/, a ritkák az originálisak /O/. A számított V %-ból, illetve O %-ból következtetni lehet a környezethez való intellektuális alkalmazkodásra, a konformizmusra, illetve non-konformizmusra, eredetiségre.

A V% alakulása nemenként és koronként:

/átlag értékek/

	8 év	9 év	10 év	11 év	12 év	13 év	14-év	Össz.
Fiu	27,0	47,0	30,0	21,0	36,0	32,0	-	32,0
Lány	56,0	23,0	39,0	29,0	33,0	60,0	40,0	40,0

Vulgáris válaszok megoszlása életkoronként:

Élet- kor	8 éves 7 fő	9 éves 5 fő	10 éves 10 fő	11 éves 5 fő	12 éves 6 fő	13 éves 6 fő	14-év 2 fő	Össz
Vulg. %								
0-20	1,0	2,0	3,0	1,0	1,0	2,0	-	24,3
21-30	2,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	-	22,0
31-40	-	-	4,0	1,0	2,0	2,0	-	22,0
<u>41-50</u>	3,0	-	2,0	-	-	-	-	<u>12,2</u>
51-60	-	-	-	-	1,0	1,0	-	4,8
61-70	-	-	-	-	1,0	-	,0	4,8
71-	1,0	2,0	-	-	-	-	-	7,3

A lányokat minden életkor mellett a konformisabb viselkedés, a fokozott alkalmazkodási készség jellemzi, míg a fiukban inkább nagyobb a hajlam a konvenciók elutasítására.

Az össz-átlag érték: 36 %, megfelel a gyermek optimumnak, viszont a szóródás igen nagy: 18,83, azaz mind a bizarr, non-konformista irányba, mind a túlzott alkalmazkodás irányába vannak kitérők.

Magas V% /40 felett/ gyakran járt együtt magas T%-kal és alacsony Orig %-kal, ez a "hétköznapiság" jelzése a tesztben,

a szűk élettérbe bejutó csekély örömforrások vetülete. Magas V% 2 esetben járt együtt alacsony T%-kal és átlagos Orig+%-kal, ezek a gyerekek érdeklődők, aktívak, jól érzik magukat társaik között, kivívják maguknak az elismerést.

Az originális válaszok közül az Orig+ válaszok aránya:

13 % -	2 fő	5,0 %
6 - 12 %	9	22,0
1 - 5 %	12	29,0
0	18	44,0

Az Orig+ válaszok általában D felfogásmód mellettiek, gyakori Dzw mellett, ami a gyerekek praktikus találékonyságát, kritikai hajlamát jelzi.

A két tehetségesnek számító gyermek jegyzőkönyvében azonban az Orig+ válaszok mellett van Orig<sub>±</sub> is, amely a sodorhatóságukat, a kisebb ellenállás irányába való haladást jelzi. Az Orig- válaszok kizárólag a 80 alatti IQ tartományba esőknél fordulnak elő, ami önmagában is utal a pszichés anomáliára.

V. Különleges reakciók a jelentésadás folyamatában megnyilvánuló, illetve azt kísérő viselkedési stratégiáknak a formalizálásai.

A különleges reakciók 15 csoportjából egyáltalán nem szerepeltek a paramnéziák /az emlékezési funkciók eltolódásai, zavarai/, s a verbelizmusokból csak a szubjektív reakció, az viszont elég jelentős mértékben /9 főnél 10 válaszban/.



/A számok a válaszdók számát, s nem az előforduló különleges reakciók összmenyiségét jelentik./

Jelentésadási tudat:

Vagy-vagy	2
Kérdő reakció	3
Tagadó reakció	4
Annullálás	1
Bedeutung	13
<u>Unbestimmt</u>	18

Ideovizualitás	2
Infantilis alak.	2
Ismeretközlés	3
Infantilis tart.	2
Mese reminiszt.	2

Elakadások:

Versagen	14
<u>Zavar</u>	17
Piros-ütközés	3
Zw-ütközés	2
<u>Kilépés</u>	18

Leírások:

Szimmetria	3
Technikai desk.	2
Tartalmatlan r.	5

Tapadások:

Perszeveráció	11
Sztereotipia	5
<u>Részletezés</u>	23
Érintkezési h.	6

Infantilis reakciók:

Inverzió	1
Transzparencia	3
Sürités	2
<u>Ppt</u>	9

Verbalizmusok:

Szubj. reakció	10
----------------	----

Rejtett determinánsok:

Kettőzés	2
Tükör r.	10

Szenzoros projekciók:

Akusztikus assz.	3
Hajlitó B	2
Feszítő B	5

Elaborációk:

Távolítás	8
<u>Kombináció</u>	9
FH	3
Feszültségi elab.	5
Statikai reakció	2
Kettős válasz	2
Int. Fb	15
Hd-utalás	4
Zw-utalás	3

Paradox reakciók:

Befestés	1
----------	---

Szinhívás	2	Sexális válaszok:	
Szintagadás	1	Orális	3
<u>Válaszrontás</u>	13	Anális	2
Konfabuláció	5		
		Egyéb:	
Dezorientációk:		Kettős lény	1
Élettelenítés	8	Inadekvát kinesiszt.	3
Dereizálás	3	Amput G	2
Transzformizmus	3	<u>Veszély-projekció</u>	12
<u>Kicsinyítés</u>	26	Agresszió	18
Nagyítás	20	Frusztráció	7
Aránytalanság	2		
Intenció	8		
Defekt reakciók:			
Csonkítás	3		
<u>Hiány-reakció</u>	13		
Deform.	9		
Defekt Fb	1		

A jelentésadási tudat csoportjából nagy arányban szerepel az unbestimmt reakció, a válaszadók 44 %-ánál fordult elő. Ez a reakció Mérei szerint az "intellektuális renyheséget", lelki restséget fejezi ki, s extravertív élménytípus és kevés M mellett a szociális érettség alacsony szintjét, a sodorhatóságot jelenti.

Az elakadások csoportjában a zavar szintű elakadás volt gyakori, ami a kudarcból, sikertelenségtől való félelem, átmeneti bénító várakozási feszültség jelzése. A versagen reakció, a teljes elakadás a IX. táblán volt a leggyakoribb: feladathelyzet pánik-szerű megélése, az erőfeszítési készletet törő gátlás kialakulása /8 főnél/. Ezen túl a II. táblán /6 fő-



nél/ és a IV. táblán fordult elő /5 főnél/, s mint szorongásos jelzés értelmezhető. Halmozott Versagent 2 gyermek adott, mindkét esetben kudarc-elakadásról volt szó. Próbálkozását, megoldási erőfeszítését zárta le a sikertelenség elfogadásával. Fontos jelzés a Kilépések nagy száma, mint az elhárításnak a leg-egyszerűbb, s igen látványos viselkedésben kifejezésre jutó módja.

A leírások csoportjából a tartalmatlan reakciók száma emelkedett, ami a gyanakvó, szenzitív magatartás jelzése. /Ezek a gyerekek már megtanulták, hogy amit csinálnak, nagy valószínűséggel rossznak minősül a pedagógus, a szülő előtt - védekezésül igyekeznek olyan választ adni, amibe nem lehet belekötni./ Az alkalmazkodási erőfeszítés alacsony szintjére utaló jelzés.

A tapadások közül a részletezés aránya igen magas /56 %/, jelenti a gyerekek naiv ambícióját, a feladat tulbecsülését. Általában közepes színvonalu jegyzőkönyvekben fordult elő, sem az alacsony, sem a magas színvonaluakban nem.

Az infantilis reakciók közül a pars pro toto reakció a gyermekek 22 %-ánál fordult elő, a gondolkodás fegyelmezetlenségének jelzéseként.

A verbalizmusokhoz tartozó szubjektív reakció volt elég gyakori /24 %/, ami lényegében kitérés a feladat-megoldása elől, a hangulatok szabályozási képességének nehézsége, így általában alacsonyabb teljesítmény jelzése, mint amilyenre képesek lennének.

A tükör-reakció szintén 24 %-ban fordul elő, jelezve a gyermekek infantilis mohóságát, kielégülési türelmetlenségét.

A szenzoros projekciók közül a hajlitó-feszítő reakciók előfordulása érdekes. Kétszerese az aktív, ösztönerős személy jelzése a passzív neuraszténias jelzésnek, ami a további foglalkozások szempontjából lényeges.

Az elaborációk viszonylag magas előfordulása igen kedvező jel, az akarati erőfeszítésre, a belátásnak a készségére utalnak. Viszont a paradox reakciók között magas arányban szereplő válaszrontás /32 %/ arra utal, hogy az elaboratív teljesítmény csak kiegyensúlyozott légkörben jön létre, nehéz helyzetekben gyakoribb a feladathelyzetből való megfutamodás, a teljesítményromlás.

Valamennyi különleges reakció közül legnagyobb arányban a kicsinyítés-nagyítás fordul elő /63 %/, jelezve a fokozottan szubjektív mentális működést. Ezt erősítik a defekt reakciók is, amelyek megadják a minőségét ennek a szubjektívizálódó tudatműködésnek: a világra rávetített félelmek saját félelmeiket egészítik ki, ők félnek, tehát a világ félelmetes /veszély projekciók, frusztrációk nagy aránya/.

#### A csoport személyiségképe a Rorschach-próba alapján

A kb. 240 mutatóáttekintése részben globális, részben korcsoportonkénti megoszlásban a következő jellemzőket mutatta. A teszt fő mutatói - mint az F+%, V%, T%, szín, árnyékolás és mozgás válaszok - nem különíthetők el élesen az erre a korosztályra

jellemző fejlődési jegyeiktől. A finom eltérések természetesen értelmezhetők, de nem adnak elég specifikus magyarázatot a problémára.

A nagyobb mutatóknál érzékenyebben reagálnak a különleges reakciók. Összességében a gyerekeknél életkori sajátosságnak is tekinthető, normál intenzitású szorongást meghaladó, minőségileg erősebb szorongás található. Ezt jelzik elsősorban a Versély- és Agresszív asszociációk, a Defekt reakciók és Dezentációk nagyobb száma. A szorongásokkal szemben az én különböző elhárítási módokkal védekezik.

A Tartalmatlan reakciók, Takarás, Unbestimmt válaszok a védekezés egy csendesebb, rejtőzködőbb megoldását jelentik.

Kb. 9-10 éves kortól jelennek meg a demonstratívabb magatartásban megnyilvánuló elhárításmódok, amit a Versagen, Zavar, Perszeveráció, Részletezés, Kilépések nagy száma jelez.

Az alkalmazkodást kívánó helyzetekben tehát ezek a gyerekek leblokkolnak, pánik-állapotba kerülnek, s vagy megtapadnak egy kis résznél, vagy egyszerűen kilépnek a szituációból.

A részletezés és a perszeveráció dominanciája veszélyes elhárító mechanizmus, a gyerekek mentális beszűkülését jelzik. Ezek a gyerekek kevésbé nyitottak, kevesebbet értenek meg a világból.

A tanulási, iskolai kudarc mögött tehát egy általános mentális gátoltság van, amelynek a háttérében a szorongásosság és a regresszióra való hajlam található. A szorongásosság pedig ott alakul ki, ahol nem kielégítő a családi légkör, a gyermek emocionális biztonsága.

Az intelligencia-gátlás Rorschach képe:

Alapelv: az egyes intelligencia-faktorok inkongruenciája /egyes faktorok gyengülése az egyéb faktorok viszonylagos jó minősége mellett/.

Neurotikus intelligencia-gátlás: az inkongruencia mellett jelentős neurotikus szimptómák /ütközések/, gyakori Do és rossz Anat. Depresszív intelligencia-gátlás: az inkongruencia melletti depresszív produkciós gátlás, B- és/ vagy G-redukció, magas T%, magas F+%.

<u>IQ és a T%</u>				
IQ	60-70	71-80	81-90	91-
T%				
0-30	-	2,44	2,44	2,44
31-45	-	-	4,9	12,19
46-60	-	9,75	7,32	<u>14,63</u>
61-70	-	4,9	-	4,9
71-	2,44	7,32	12,2	12,2

A táblázat alapján a T% nem alkalmas a csoport intelligencia szintjének becslésére. Ebben a faktorban a leggyakoribb az intelligencia-gátlást jelző inkongruencia fellépése.

Rorschach intelligencia-mutatók és a HAWIK-mutatók  
kapcsolatai

HAWIK IQ /%-ban/

<u>V%</u>	60-70 /1 fő/	71-80 /10 fő/	81-90 /11 fő/	91- /19 fő/
0-30	-	4,9	<u>9,75</u>	<u>29,26</u>
31-40	-	<u>9,75</u>	4,9	7,32
41-50	2,43	2,43	4,9	7,32
51-70	-	4,9	4,9	-
71-	-	2,43	2,43	2,43

T%

/Egy IQ-osztályt 100 %-nak véve a megoszlás/

0-30	-	20,0	<u>36,36</u>	<u>63,16</u>
31-40	100,0	<u>40,0</u>	18,18	15,79
41-50	-	10,0	18,18	15,79
51-70	-	20,0	18,18	0
71-	-	10,0	9,1	5,26

Mindkét típusú felosztás jól láthatóan mutatja, hogy az intelligencia-szint emelkedése a V% csökkenésével jár az esetek jelentős részében. Az igen magas V% viszont csaknem ugyanolyan arányban fordul elő a különböző intellektusok mellett, ami arra utal, hogy az intelligencia-gátlás jelzése lehet /originalitás beszűkülése/.

	<u>IQ</u>			
G + száma	61-70	71-80	81-90	91-
0-3	2,44	14,63	7,32	7,32
4-7	0	9,75	12,19	19,51
8-11	0	0	7,32	14,63
12-	0	0	4,88	0

Az alacsonyabb intelligencia tehát valóban alacsonyabb G+ válasszal, a magasabb közepes vagy több G+ válasszal jár, a korreláció mértéke:  $r = 0,33$ .

Természetesen pontosabb képet lehetne leolvasni, ha a korosztályonkénti bontás alapján lehetne végezni a számításokat, hiszen egészen más a G+ válaszok előfordulása 8 és 14 éves korban. A populáció kis létszáma ezt sajnos nem teszi lehetővé.

Ezek az adatok az intelligencia színvonalának mennyiségi becsléséhez nyújtottak segítséget. Természetesen hasonló nagy szerepe van azoknak a statisztikailag kevésbé megfogható minőségi tényezőknek, mint pl. a szóhasználat minőségi jellemzői, a kombinációk megfigyelése stb.

G + száma	<u>IQ</u>			
	61-70	71-80	81-90	91-
0-3	2,44	14,63	7,32	7,32
4-7	0	9,75	12,19	19,51
8-11	0	0	7,32	14,63
12-	0	0	4,88	0

Az alacsonyabb intelligencia tehát valóban alacsonyabb G+ válasszal, a magasabb közepes vagy több G+ válasszal jár, a korreláció mértéke:  $r = 0,33$ .

Természetesen pontosabb képet lehetne leolvasni, ha a korosztályonkénti bontás alapján lehetne végezni a számításokat, hiszen egészen más a G+ válaszok előfordulása 8 és 14 éves korban. A populáció kis létszáma ezt sajnos nem teszi lehetővé.

Ezek az adatok az intelligencia színvonalának mennyiségi becsléséhez nyújtottak segítséget. Természetesen hasonló nagy szerepe van azoknak a statisztikailag kevésbé megfogható minőségi tényezőknek, mint pl. a szóhasználat minőségi jellemzői, a kombinációk megfigyelése stb.

A Rorschach teszt fő mutatóiban a csoport egészének  
átlag értékei és szórásai

	átlag $\bar{x}$	szórás s
Válasz-szám	22,44	11,54
Idő/F.sz.	0,82	0,55
F+1%	81,0	11,56
F+2%	80,14	10,41
B válaszok	0,6	0,91
Bsec	0,34	0,69
Bklein	0,05	0,7
BF	1,02	1,8
b	0,48	0,53
AsszocB	0,2	0,82
Fb	0,58	0,38
FbF	1,27	1,36
FFb+	1,0	1,57
FFb ö	1,6	1,68
Össz-szin	3,36	3,42
Hd	0,32	0,61
HdF	1,07	1,51
FHd ö	1,4	1,28
Tart. körök	8,4	4,52
Tart. szór.	1,18	0,22
V%	36,34	18,83
M%	11,87	9,44
Obj. %	7,3	5,53
Do	0,4	0,84
Zw	1,43	2,28



VI.

ÖSSZEGZÉS

A mindennapi pszichológiai gyakorlatban az intelligencia-teszteket a pszichológusok - az áthelyező bizottságoknál és másutt is - a gyermekek tanulási képességének megállapítására használják. Összefüggést keresnek és tételeznek fel az iskolai intelligencia és az általános intelligencia között, jóllehet tapasztalatból mindenki tudja, hogy a kettő kapcsolata elég laza.

Vernon szerint az iskolai képesség központi, alapvető tényezője az általános intelligencia mellett /g-faktor/ a verbális képességek fejlettsége /v-faktor/, valamint az x-faktor, amely alatt Alexander nyomán a tanuló motivációját értik. Egyéb faktorok szerepét kisebbnek tekinti, pl. a matematikai, motoros képességek faktorait. /Ez erősen vitatható./ Az iskolai intelligencia alapvető tényezői közé került x-faktorban van tehát a döntő különbség.

Ez a modell alkalmas arra, hogy belőle kiindulva könnyen megmagyarázhatók az iskolai kudarcok: a fő ok nem az intellektuális gyengeség, hanem az érzelmi, motivációs problémakör /szorongások, psychomotoros nyugtalanság, dekoncentrált-ság, negatív attitűd az iskolához, a tanuláshoz/, amely bizonyos pedagógiai hibákkal társulva /intoleráns pedagógusi magatartás, oktatási módszerek hiányosságai, pedagógus személyiségéből eredő problémák/ eredményezhet súlyos helyzeteket.

Az iskolai intelligencia hatékonysága tehát döntően a személyiség érzelmi, motivációs rendszerétől függ. Az emóciók a személyiség energetikai oldalát képezik - az érzelmek érettsége, a megfelelő önszabályozási képesség feltétele a jó tanulmányi eredménynek.

A motiváció és az iskolai teljesítmény közti kapcsolat egyik formája, amikor a gyenge eredmények hatására a tanuló önbizalma csökken, vagy az eleve - a családból hozottan - gyenge önbizalom továbbcsökken, megjelenik egy erős és általános önbizalomhiány, amely kudarckerülő teljesítménymotiváció kialakulásához vezet.

A kudarckerülő teljesítménymotiváció további személyiségváltozásokat eredményez, kialakul az inkompetens külső kontroll-attitűd irreális énképpel és feladatvállalással, szorongásosság, amely a feladathelyzetben a teljesítményt csökkenti /debilizáló szorongás/. Az alacsony teljesítményszükséglet az akarati kitartás alacsony szintjével, a képességeknek meg nem felelő igényszinttel társul. Mindezek eredője azután az áttelepítési javaslat a gyógypedagógiai iskolába.

Az alulteljesítő, kudarcos, szorongó gyermek sohasem az iskolában válik szorongóvá. Az iskola csak felszínre hozza, mobilizálja, s esetleg felerősíti azokat a gátlásokat, problémákat, amelyeket a nevelés döntő színhelye, a család alakított ki a gyermekben.



A hipotézisekre adható válaszok

1. hipotézis: a hátrányos helyzetű gyermekek vannak jelenleg kitéve az "aluliskolázás" veszélyének.

Az 1976-81 között eltelt 5 év alatt 86 olyan javaslat érkezett a Bács-Kiskun megyei Állandó Áthelyező Bizottsághoz, ahol az elvégzett komplex vizsgálatok alapján megállapítható volt, hogy ezen gyermekek tanulási nehézségeit extra-intellektuális tényezők okozzák.

A csoport szociokulturális jellemzőinek vizsgálata során a kulturáltsági és nevelési szintben súlyos problémákat a csoport 87 %-ában találtam.

A rossz anyagi és lakáshelyzet csupán a csoport 1/3-ad részére jellemző - de ott azután igen nagy bajok vannak -, a gyerekek nagyobb része kielégítő anyagi körülmények között él.

A szülők foglalkozásának áttekintése már pontosabb képet ad a csoport kulturáltsági szintjéről: betanított munkás, segédmunkás, munkanélküli /munkakerülő/ a szülők 64,5 %-a! Kvalifikált tevékenységet /szakmunkás/ csak a szülők 18 %-a végez. Az általános iskolai végzettsége sincs meg a szülők 46 %-ának.

A családi légkörre, a család nevelési stílusára, a gyermek potenciális veszélyeztetettségére jól lehet következtetni a családi struktúra adataiból: teljes családban, a saját szüleivel csupán a gyermekek 36 %-a él, a 64 % családi hely-

zete problémás /élettársi kapcsolatok, egy szülő, nagymamai nevelés, nevelőotthon, állami gondozás/.

A gyermekeket nevelő szülőknél csaknem 50 %-ban jelzik a pedagógusok a súlyos, idült alkoholizmust, a leírás alapján neurotikusnak tekinthető a szülők 62 %-a, pszichotikusnak 8 %, oligofrénné 8 %.

Ilyen háttér mellett nem meglepő, hogy a szülők nevelési stílusára a pedagógiai vélemények alapján jellemző a gyermekek értelmi /80 %-ban/ és érzelmi /46 %-ban/ elhanyagolása, s 22 %-ra tehető a totális elhanyagolás.

A családok károsító hatása kettős áttétellel jelentkezett a csoportban:

- a normális fejlődéshez szükséges, az iskolai célokra irányuló impulzusrendszer kialakítása nem történt meg, ami így időben késleltette az értelmi fejlődést;

- a család beszédkapcsolatai voltak olyan alacsony szintűek, hogy nem épült ki megfelelően a 2. jelzőrendszer a gyerekeknél. /HAWIK Szókincs próba igen gyenge eredményei./

Az alacsony iskolázottságu és kulturáltságu családokban a nyelvi kultúra fejlettségi szintje alacsony, mivel a nyelvi érintkezés mellett nagyobb szerepe van a gesztusoknak, a metakommunikatív jelzéseknek, a szituációból értésnek. A nyelvi közlés szókincs részlete a felnőttek körében is szegényes, természetesen az lesz az itt felnövő gyermeké is. Más ezen gyermekek nyelvi szocializációjának egyéni fejlődésmenete, és súlyos hiba a relatív "nyelvi elmaradottság" mögött a gondol-



kodás és az értelmi képességek elmaradottságát is feltétel-  
ezni. Kétségtelen, hogy a nyelvi-beszédbeli fejlődés visz-  
szahat az értelmi erőkre, a beszédbeli fejletlenségnek köze  
van a gondolkodási műveletek fejlődési elmaradásához - de ez  
szinte független az öröklött intelligenciától. Itt nem az el-  
maradottabb, fejletlenebb, hanem "más"-féle kifejezőkészség-  
ről is szó van.

Az általános iskola teljesítménycentrikus, intoleráns  
megítélése miatt minősítenek értelmi fogyatékosnak olyan gye-  
rekeket, akik kulturális igénytelenség, értelmi elhanyagolt-  
ság, sérült anya-gyerek kapcsolat, hospitalizáltság, gyakori  
negatív élmények, testi bántalmazottság áldozatai.

A "hátrányos" jelző ezekután talán nem is elegendő a gyer-  
mekek valós helyzetének megjelölésére.

2. hipotézis: a hátrányos helyzetű gyermekek közül azoknál a-  
lakul ki jelentős iskolai kudarc, akiknél a  
szomatikus fejlődés is zavart.

A gyermekgyógyászatban és gyermek-ideggondozásban a gyer-  
mekek szomatikus fejlődését értékelve a terhesség lefolyásá-  
ból indulunk ki, s a prae-, peri-, és postnatális történése-  
ken túl, a gyermekek pszichomotoros fejlődésének tulajdoni-  
tunk nagy szerepet.

A szülők a gyermekek 60 %-ánál mondták zavartalannak a  
terhességet és a szülés lefolyását, ismeretlen kb. 11 %, s  
kifejezetten problémás a terhességek kb. 30 %-a. Biztosan pe-  
rinatálisan sérültnek tekinthető 24 fő, 28 %.

A gyermekek pszichomotoros fejlődésének áttekintése már vázлатаiban is előre jelzi a problémákat: a legmagasabbrendű idegrendszeri funkció, a beszéd fejlődése késést mutat a csoport 40 %-ában/a járás tanulásában ez a késés 20 %-ra, a szobatisztaság kialakulásában 30 %-ra tehető/.

A beszédfejlődés ezen késése csaknem a csoport felénél feltételezhetően csak részben függ össze a perinatális sérüléssel /járásnál meg csak ~~fele~~ az arány/, jelentősebb már a környezet kevésbé fejlesztő, illetve elhanyagoló hatása.

A gyermekkorban fellépő, az orvosi lapon jelzett egészségügyi problémák jelentős része pszichoszomatikus jellegű /obezitás, alultápláltság, asztma, diabetes/, másik része kifejezetten a pszichés zavar jelzése, neurotikus tünet /enuresis, encopresis, tic, cephalalgiaék/.

A kifejezetten szomatikus betegségek is összefüggnek az intellektuális teljesítőképességgel. Részben közvetlenül a figyelmi szint, a koncentrációs készség csökkenésével /epilepsziák, anaemiák, encephalitisek/ perzeptuális szint csökkenésével /érzékszervi és mozgásfogyatékosok/, részben közvetve, az énkép leértékelésével, az önbizalom, az önérvénytézési szándék csökkenésével /cardiális problémák, diabetes/.

A csoport jelentős része így "esendőbb" az iskolai nehézségekkel szemben.

3. hipotézis: az emocionális élet primer zavarából eredő magatartási rendellenességek, neurotikus panaszok, valamint az iskolai kudarcok között kétirányú kölcsönhatás van.

A teljesítményeikkel kudarcot valló tanulók tanulási készsége természetesen általában rosszabb, mint a jobb teljesítményt elérő gyermekeké, de az egész iskolarendszerrel szemben tanusított magatartásuk, a tanuláshoz, a pedagógusokhoz való viszonyuk is negativabb, mint a jobb tanulóké. Így ez a tanulási sikertelenségeknek oka és következménye is lehet.

Ismeretes, hogy az én-képek kifejezésre jutnak a cselekvés nyelvében /McCandless/. A jó én-kép általában kielégítő társas helyzettel jár együtt, míg az alacsony önértékelésűek a csoportban kevésbé népszerűek. A megfigyelések szerint viszont ugyanakkor ők igénylik jobban a csoporthoz tartozást, mint a magas önértékelésű személyek /ők másutt is bőven kapnak megerősítést/. A csoport viszont, vezetőjével együtt elutasítja a gyermeknek ezt az igényét /utolsó padba ültetés, már korrepetálásra sem kell járnia, büntetésből nem vehetnek részt a kiránduláson a rossz tanulók/. A gyermek ilyenkor azt érzi, hogy "ő't senki sem szerei", "az egész világ ellene van."

Konfliktusaiból, lázadásból a felszínen a tanulási gátlottság, gyökereiben egy érzelmi-kötődési trauma van. Ezt a Rorschach-vizsgálatból nyert összkép sokoldauan igazolja.

A megoldás nem korlátozódhat a tanulási probléma rendezésére, - különösen nem a gyógypedagógiai áttelepítésre - hanem az egész személyiség problematikáját kell rendezni.

A gyermek én-képe szűkebb és kevésbé terjedelmes, mint a felnőtté, az egy területen átélt kudarc az egész én-képet,

Az igényszint mértéke és a sikerélmények szorosan összefonódnak. Az alacsony teljesítményszint csökkenti az igényszintet, egy beállt alacsonyabb szinten újra kialakulhat az elégedettség érzése, s fordítva is.

### További tervek

Munkámmal a hátrányos helyzetű, személyiségproblémákkal küzdő gyermekek fejlődésének egy szakaszát /kiritikus szakaszát/ vizsgáltam.

További célom, hogy ennek a konstatáló jellegű vizsgálatnak az eredményeit visszajelezzem elsősorban az iskoláknak, a problémás gyermekkel foglalkozó pedagógusoknak, másodsorban a szülőknek.

Fejlesztő hatásává azáltal válik munkám eredménye, hogy a gyakorló pedagógus számára a korrekciós nevelésre hathatós egyéni ajánlásokat fogok tudni adni. Az iskolával való szoros együttműködésem ezután a secunder prevenció formáját öltheti. Többet fogunk tudni tenni az iskolai kudarc-állapot kialakulásának megelőzésében, s ezáltal nemcsak a további személyiségkárosodást tudjuk megelőzni, hanem vissza tudunk hatni az alapprobléma megoldásának elősegítésére is.

Ezt a feladatot rója a közoktatás fejlesztéséről szóló párthatározat nyomán született javaslat is az iskolákra. A pedagógusoknak úgy szükséges igazítani az oktatási-nevelési módszereit, hogy az iskolai légkör megváltozásával, egy jól motivált terhelés kialakulásával a gyermek személyiségének egészét optimálisan fejlesszék.



VII.

M E L L É K L E T E K

## ESETELEMZÉSEK

### 1. eset

M. Attila, jelenleg 12,1 éves.

A Nevelési Tanácsadó beiskolázásakor 1 évre felmentette az iskolakötelezettség alól, majd a következő évben korrekciós osztályba javasolták

Gyógypedagógiai áttelepítését a 2. osztály ismétlésekor, februárban kérte a pedagógus.

Az áthelyezési javaslata indoklása:

"Logikai készsége nem megfelelően fejlődött. Figyelme szétszórt, kalandozó. Egy tanítási órát sem képes kitartóan figyelmével követni. Szabályosság, rendszer felismerésére képtelen. Az összerendezett mozgást igénylő feladatokat nem tudja megfelelően teljesíteni írás tantárgynál és a többi tárgy írásos feladatainál, valamint technikánál. Matematika és olvasás tárgyakból csak a mechanikusan elsajátítható anyagrészeket képes megtanulni. Érdeklődése a környezetismeret tárgyra terjed ki leginkább. Anyanyelvi órán is szívesen bekapcsolódik a neki tetsző témák megbeszélésébe.

A közösséget nem igényli. Leginkább egyedül bolyong a játszótéren is. Felnőttekkel szeret beszélgetni, de az irányítást nem fogadja el, inkább félrevonul.

Haragtartó, egy évvel korábbi sérelmét is a felszínre hozza, alkalomadtán igyekszik megtorolni. Képzelete csapongó, a tényekhez hozzámesél, fantáziál."

Családi háttér: rendezett családi élet, az apa 38 éves, az anya 34 a gyermek születésekor. Második gyermek, nővére 8 évvel idősebb. Anyagi körülményeik átlagosak, az apa BM dolgozó, az anya raktáros, 2 szoba, összkomfortos lakótelepi lakásban élnek. Az iskolai jellemzés szerint a szülők "a gyerekeket szeretik, igyekeznek jól gondozni és nevelni őket. Rendszeresen jönnek fogadó órára, szülői értekezletre, tanácsainkat igénylik és be is tartják."

A gyermek egyéni anamnéziséből kiemelendő, hogy koraszülött+. 7 hónapra született, sectióval, 1740 gr súllyal. Születés után fenyegető asphyxia lépett fel. Későbbi fejlődése zavartalan.

Óvodába 4 évig járt, rendelkezésünkre áll egy óvónői pedagógiai vélemény is, amely nagycsoportos korában készült róla: "Foglalkozásokon a figyelme kielégítő, szereti az ábrázoló foglalkozást, bár rajzkészsége nem kifogástalan. Fantázia-gazdag, szeret sokat beszélni. Beszédkészsége jó, amit környezetismereti foglalkozásokon tud alkalmazni. Nem beszédhibás. A házi feladatokat jól teljesíti, még ő figyelmezteti szüleit a megtartására. Matematika foglalkozásokon ügyesen oldja meg a feladatokat, de néha a foglalkozás végére elfárad, ilyenkor mocorog. Alvásszükséglete kevés, a délutáni pihenőn nem alszik, de csendben hagyja társait aludni."

Jó csoporttárs, szeretik a gyerekek. Elfogadja a többiek szabályait, így konfliktusokba nem keveredik.

Mozgása nem kielégítő, lábujjhegyen jár, lassan. Ha futni kell, hamar elfárad, sokat kell biztatni. Lassan is öltözik."

Az óvoda iskolaéretlenségének fő okát abban látta, hogy augusztus 19-én született, tehát alig töltötte be a 6. évet iskolakezdésre. Ezért a Nevelési Tanácsadó egy évre felmentette.

Ezután járáshibája miatt került a Gyermek-Ideggonzóba vizsgálatra. Az elvégzett EEG vizsgálat "organikus laesióra utaló diffus meglassubbodást" mutatott, ezért az ottani gyógy-pedagógus beiskolázását korrekciós osztályba javasolta.

Itt a legjobbak között teljesített, de lassan kialakult a furcsa magatartása, csökkent a feladattudata, figyelmetlen né vált. Amikor átkerült a hagyományos rendszerű osztályközösségbe, 2. osztályban lassúsága fokozódott, csak azokon az órákon dolgozott, amikor kedve volt, így került sor a gyógy-pedagógiai áthelyezési vizsgálatra.

Az Áthelyező Bizottság záróvéleményéből: "Probandus a vizsgálaton kooperans. Beszéde alakilag, tartalmilag megfelelő. Kellően tájékozott, szókinccse átlagos, érdeklődő. Ok-okozati összefüggéseket felismer, visszaad. Figyelme szórt, könnyen terelődik, de a feladatnál marad. Tantárgyi feladatok megoldásánál munkatempója lassabb, de a megoldásai helyesek. Jól motiválható.

Intelligencia-vizsgálati eredménye:

Binet teszt szerint      Életkor = 9,6 = 114

Intelligenciakor = 9,7 = 115

IQ = 100

Goodenough-skála szerint RQ = 88

Véleményünk szerint az általános iskola követelményeit teljesíteni képes. Toleransabb pedagógiai megközelítést javasolunk a figyelemkoncentráció, a lassabb munkatempót illetően."

A kontrollvizsgálat idején 5. osztályos volt, iskolai előmenetelében további nagyobb probléma nem akadt. A szülők szerint továbbra is figyelmetlen, de most már szorgalmas. A matematika és a helyesírás a nehéz számára. Az 5. osztály során gyakori volt, hogy bevizelt az iskolában, a tanítási órák alatt. /Éjszakai ágybavizelés sohasem volt./

A kontrollvizsgálat eredményei:

A vizsgálaton gyorsan feloldódik, jól kooperál, megfigyelhető szorongás nem mutatkozik.

Az intelligencia vizsgálat közben folyamatosan dicsekedik, pl. hogy rendőr apjának milyen fegyverei vannak, hogy a barátjának a szülei milliomosok, 4 kvarcórája van stb. Ugy tűnik, ezzel önmagát igyekszik erősíteni. Nehézségek esetén a kudarcot elviselni nem tudja, az teljesen megbénítja. "Jaj, jaj" - mondogatja, abbahagyja a munkát egy "nem tudom"-mal, illetve ha lehetséges, a hibát exteriorizálni igyekszik: "biztosan hiányzik belőle egy darab, azért nem tudom kirakni",

a mozaik próbánál /HAWIK IX/, "semmi sem hiányzik", mondja az instrukció ellenére a képkiegészítés próbánál /VII./.

Intelligencia-vizsgálat:

A globális intelligencia mutató lényegében megegyezik az első vizsgálaton nyújtott teljesítményével /IQ=107/. A verbális és a praktikus intelligencia mutatók szétválasztása után jelentős különbségek tapasztalhatók: a verbális intelligencia szint kiemelkedően jó, az "igen magas" övezetbe tartozik, míg a praktikus nemcsak átlag alatti, hanem az "alacsony" övezetben van. A két érték közötti nagy különbség a verbalitás javára /VQ 36 > PQ/ organikus hátteret /encephalopáthia/ enged feltételezni /perinatális sérülés/.

A profilanalízis jelentős részpróbánkénti szintkülönbségeket mutat. Saját átlagához képest leggyengébb eredményt a szókincs próbában nyújtott, gyenge a számolási, a jel és az összeillesztési próbában. A számolási feladatokban nem a feladat megértése és a megfelelő logikai művelet kiválasztása volt a problémája, hanem a számokkal folytatott műveletek során hibázott /figyelemkoncentráció nehézsége/. A szókincs próbában a relative gyengébb mennyiségi teljesítményét kiegyenlíti az adott meghatározások magas színvonala: gyakran használ főfogalmakat differencia specifikummal kiegészítve, pl. koszorú 'sírhelyekre rakott dísz' - de csak egy pontot érő válasz az instrukciós füzet alapján.

Személyiség vizsgálata

Rorschach teszt

M.A., 12.1 éves fiu.

I.	1. Denevér Nem is tudom.	G	F+	T	V <sub>1</sub>	Zavar
	2. Loch Ness-i szörny, szemei, két nagy lába.	G	F <sub>±</sub>	Szörny Szem		Részletezés Nagyítás
	3. Rája	G	F <sub>±</sub>	T		
	4c Lepke	G	F+	T	V <sub>2</sub>	
II.	5. Madár /test:17, láb:2 csőr:3/	Gzw	F-	T		Inverz Orális
	6. Vulkánkürtő, kitörés, jön a láva, repül ki a nagy kő.	Gzw	FbF b+ HdF	Hegy Expl Tűz Kő		Komb. Nagyítás
	7. Sziget /17/, körülötte tenger	Dzw	HdF	Cart Viz		
III.	8c Cserebogár háta aztán még	G	F <sub>±</sub>	Td		
	9c Állatcsontváz, kihalt állat csontváza, maradvány, a szem helyén csontos rész	G	F+	Anat  Szem		Távolítás Hiány
	10c Szörnyhüllő, karmai. Nem tudok mást.	G	F <sub>±</sub>	Szörny		Részl.
IV.	11. Lakatlan sziget	G	HdF	Cart		Hiány Perszev.
	12. Ősrája	G	F+	T		Távolítás

	13.	Kiéggett bőrdarab, mikor rátették a vasalót. Le van feketedve	G	nFbF	Mat	V <sub>1</sub>	Asszoc B
							Deform
V.	14.	Farkaslepke	G	F+	T	V <sub>1</sub>	
	15.	Fekete banánlepke Sokféle képzelt lepke lehet	G	nF+b+	T	V <sub>1</sub>	Sztereo- otipia
	16.	Fekete csigamoly	G	nFFb <sub>+</sub>	T		Juxtapo- zició
	17.	Ősmadár, fekete	G	nFFb+	T	V <sub>3</sub>	Távolítás
VI.		Eddig mindegyikről négy félét tudtam kitalál- ni.					Szubj. reakció
	18.	Szunyog <u>fullánkja</u>	D	F+	Td		
	19.	Kihalt <u>kardhal</u> faj	G	F+	T		Távolítás
	20.	Elektromos rája,	G	F+	T		Perszev.
	21.	Tintahalfej	G	nFFb <sub>+</sub>	Td		
	22.	Óskagyló, szét- nyilva	G	F+	T		Távolítás
VII.	c 23.	Röntgen felvétel	G	HdF	Rtg		
	c 24.	Levél lenyomat	Dzw	F+	Pfl		
	c 25.	Barlangnak a szája	Gzw	F+	Barlang		Orális
	c 26.	U-alaku sziget	G	F+	Cart		
	27.	Gallaxis. Bolygó- csoport	G	FHd+	Asztronó- mia		
VIII.	28.	Idegen bolygó, ta- lajfelvétel, az ür- hajó egy sziget részletet vett fel	G	FbF b+	Jármű Asztronó- mia Illusztr.		Távolítás <b>Perszev.</b>
	c 29.	Teknős háta, <u>pán- célja</u>	G	FFb <sub>+</sub>	Td		
	30.	Lepke kiterített szárnya	DGkonf	FFb <sub>+</sub>	Td		<b>Perszev.</b>
IX.	31.	Olajszennyeződés rajzolata	G	FbF	Mat Sár Illusztr.		
	c 32.	Festékesdoboz, ki- ömlött festékek, feldütötték a gye- rekek	G	FbF	Amorf		Asszoc B



33.	PVC padló mintája	G	FFb+	Illusztr. Tartalmatlan
34.	<u>Álcázóruha</u> részlete	G	FFb+	Ruha
Ál III.				
X. 35.	Ollótlan rák	DGkonf	F-	T Hiány
36.	Madártójas színe-	G	FFb-	Sex Szin T
37.	<u>Összetört</u> virágváza, D ez a két kék virág	D	FFb+	Obj Pfl Deform

I. Formai elemzés:

Válaszszám: 37

G:33 D:3 Dd:o zw:5 DG konf:2

FT:G - /zw/ - DGkonf Színes index: 27 %

	+	±	-		
F	11	5	2	F+% <sub>1</sub> =75	V <sub>1</sub> =4
B				F+% <sub>2</sub> =76	V <sub>2</sub> =1
BF				ÉT=o:7	V <sub>3</sub> =1
b	1	1		IT=5:4	Vulg%=16
FFb	2	3	1	MF=4:8	
FHd	2				
nFFb	2	2			
HdF	3	nFbF	1	Asszoc B	2
FbF	4				

Szimérleg: o-4-6

Választartalmak: M=0 Md=0 M:Md=0:0 M%=0  
T=15 Td=5 T:Td=15:5 T%=54

Anat	1	Rtg	1	Asztronómia	2
Obj	2	Matéria	1	Sár	1
Ruha	1	Álarc III	1	Szörny	2
Tüz	1	Pfl	2	Sex	1
Térkép	3	Illusztr.	3	Explozió	1
Szem	2	Barlang	1	Amorf	1
Kő	1	Jármű	1	Szin	1

Tartalmi körök száma: 21

Tartalom szóródása: 1,4

Különleges reakciók:

Elakadások: zavar 1

Tapadások: 9 részletezés 2 sztereotipia 1 perszeveráció 2

Infantilis reakciók: juxtapozíció 1 inverzió 1

Verbalizmusok: szubjektív reakció 1

Elaborációk: kombináció 1 távolítás 6

Dezorientációk: nagyítás 2

Defekt reakciók: hiány reakció 3 deformálás 2

II. Tartalmi értelmezés /a táblák felhívó jellege szerint

I. Új helyzetben feltalálja magát /V<sub>1</sub> válasszal kezd/, de hamar elbizonytalanodik, fél, hogy rosszul szerepel /Zavar, Szörny, Szem/. Erőfeszítés árán képes legyőzni szorongását /újra V<sub>2</sub> válasz/.

Sulyos milliő-konfliktusban él /Gzw-k/, amelyből ki-  
törni szeretne, de szorongásai akadályozzák /FbF  
Expl./ megvalósítását.

- II. Stressz-rezisztenciája igen gyenge, heves indulatain  
nem tud uralkodni, sok kudarcának ez az oka /b<sub>±</sub> Kő/.
- III. Interperszonális helyzetének problémái a szülői iden-  
tifikáció sulyos zavarára vezethetők vissza /M és B  
hiány/. Nem kap elegendő figyelmet a szülőtől, szo-  
rongásai, a világ fenyegető voltának az érzése miatt  
nem tud jól alkalmazkodni. /Szem-hiány, Szörny tarta-  
lom, Távolítás/
- IV. Az apai identifikáció nem volt meg /M hiány/, s így  
minden autoritással szembeni magatartása azzal a féle-  
lemmel telített, hogy az autonómiára való törekvése még  
inkább szembefordíthatja környezetével, így önértékelé-  
si rendszere bizonytalan. Bizonytalanságát nem tudja  
sikeres tárgyi aspirációval alátámasztani, ellensu-  
lyozni /13. válasz/.
- V. Környezetének, a valóság értékelésének rendjében igyek-  
szik a konformitásokat /sztereotípiá/ mereven követni,  
hogy létbizonytalanság érzését kompenzálja, depresszív  
hangulatait /nFFb válaszok/ legyőzze. Ez az alkalmazko-  
dás teljesen kimeríti. /Nincs több Vulg. válasz a jegy-  
zőkönyvben./

- VI. A pubertás sexualitással kapcsolatos szorongásai is növelik agresszivitását a viselkedésben /Távolítás, agresszív /fullánk, kard/ tartalmak.
- VII. Az anyai magatartás elégtelensége miatt a szülői ház biztonságot, oltalmat nyújtó funkciója is hiányos /Rtg, Pfl/, szeretetre, védelemre lenne szüksége /Barlang után Asztr./, hogy agresszív késztetéseit le tudja győzni. Tul erős az agresszív feszültsége ahhoz, hogy alkalmazkodása eredményes lehessen.
- VIII. Viselkedési zavara főleg érzelmileg hangsúlyos helyzetekben várható. Kötődési konfliktusai miatt nem képes környezetével stabil kapcsolatot kiépíteni, a fölényt keresi az érzelmi életben /FbF mellett b+; páncél/.
- IX. Képességeit megvalósítani, tehetségét mozgósítani "szalmaláng" módon tudja csak, kisebbség érzései vannak, s kompenzálásként bagatellizálja értékeit - mindez az érzelmi kötődés hiányai miatt /FbF mellett sár, Amorf, Álarc/.
- X. Jelenleg helyzetét úgy éli meg, mint aki diszfóriás, fáradékony, munkaképessége csökkent /Hiány/, mivel tudatából a kínos gondolatokat csak elfojtással tudta eltávolítani. Aktivitását a szeretet segíthetné csak, de azt nem kap /Deform-Pfl/.

Kreativitás-feladat megoldása ötletes, de erősen extravagáns: egyetlen labirintussá foglalja össze a 24 kört, amelynek "kincs van a közepén". A megoldás jelzi szorongó nyugtalanságát, vonzódását a meseszerűhöz, kielégítve ezzel dependencia szükségletét.

Kreativitás mutató értéke: 3 /1-1-1/.

### Összefoglalás

A jó körülmények között élő gyermek születési sérülést szenvedett. A sérülés következményeként kialakult encephalopáthia miatt 6 éves korában nem volt iskolaérett, indokoltan kapott 1 év felmentést. De az óvodai jellemzés alapján már nem volt indokolt a korrekciós osztályban való indítása, hiszen elmaradását az 1 év alatt behozta. A korrekciós osztályban a gyermek hozzászokhatott az engedékenyebb tanári magatartáshoz, oldottabb óravezetéshez, s mivel a képességei jók, az osztályban kiemelkedően teljesíthetett. A törést a 2. osztály jelentette, amikor nagyobb osztályközösségbe kerülve, kevésbé elnéző tanári attitűd mellett kellett beilleszkednie egy újabb csoportba, ahol nem ő volt a legjobb. Ez alkalmazkodóképességének teherbirását meghaladta, s kialakult az áttelepitési javaslatban leírt magatartása, amely secunder módon vezetett a tantárgyi eredmények nem kielégítő voltához.

Az alapvizsgálat után eltelt 2,5 év alatt feladattudata keveset javult, lényegében egy kudarckerülő teljesítménymotiváció talaján áll. Erőfeszítéseket most is kerüli, akaratereje gyenge.

A személyiségvizsgálat alapján a szülői-nevelői légkör hibáira derült fény - a gyermek egy relativ szeretetlenségben nőtt fel. Nem kapta meg azt az oltalmat és biztonságot, amely birtokában szorongásait elaborálhatta volna, s egy belső kontrollós magatartás segítségével, megfelelő önbizalommal képességeinek megfelelő szinten teljesíthetett volna.

IRODALOM JEGYZÉK

- 1./ BÁBOSIK I.: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1975.
- 2./ BAGDY E.: Családi szocializáció és személyiségzavarok  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
- 3./ BANDURA, A.: Szociális tanulás utánzás útján  
Pedagógiai szociálpszichológia 84-122.o.  
Gondolat, Bp. 1976.
- 4./ BANDURA, A.-WALTERS, R.: Az utánzás szerepe a személyiség fejlődésében  
Magatartásminták - Azonosulás 185-198.o.  
Gondolat, Bp. 1978.
- 5./ BARKÓCZI I.-KLEIN S.: Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról  
M.P.Sz. 1968/4 508-515.o.
- 6./ BARKÓCZI I.-OLÁH A.-ZÉTÉNYI T.: Az intelligencia, a kreativitás és a szocio-ökonómiai status összefüggéséről  
M.P.Sz. 1973/4 522-532.o.
- 7./ BARKÓCZI I.-PUTNOKY J.: Tanulás és motiváció  
Tankönyvkiadó, Bp. 1967.
- 8./ BERGMANN E.: Encephalopathiás személyiségfejlődés problémája az iskolaérettség korában  
Tanulmányok a Nevelési Tanácsadás köréből  
4. sz. 1971.
- 9./ BERGMANN E.-BLUMENFELD GY.-né: Pszichológia az iskolában  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.

- 10./ BOZSOVICS, L.: A gyermeki fejlődés szociális szituációja  
Pedagógiai szociálpszichológia 56-83. o.  
Gondolat, Bp. 1976.
- 11./ BOZSOVICS, L.: A személyiség és fejlődése gyermekkorban  
Magatartásminták és azonosulás 199-213. oldal.  
Gondolat, Bp. 1978.
- 12./ BÖSZÖRMÉNYI Z.-BRUNECKER GY.: A gyermek és az ifjúkor  
psychiátriája  
Medicina, Bp. 1979.
- 13./ BROADBENT, D.: A szógyakoriság hatása és a választhatóság  
A tanulás szerepe az emberi észlelésben  
171-196. o.  
Gondolat, Bp. 1975.
- 14./ BUDA B.: Az empátia - a beleélés lélektana  
Gondolat, Bp. 1978.
- 15./ Mc CANDLESS, B.R.: Az én-kép és kialakulása  
Pedagógiai szociálpszichológia 145-174. o.  
Gondolat, Bp. 1976.
- 16./ CHAPMAN, D.-VOLKMAN, J.: Az igényszint egyik szociális  
meghatározója  
Pedagógiai szociálpszichológia 601-615.
- 17./ CZEIZEL E.-Lányiné dr. ENGELMAYER-RÁTAY CS.: Az értelmi  
fogyatékoság kóreredete a "Budapest-  
vizsgálat" tükrében
- 18./ CSIKY E.-RAJK A.-SIMON M.-DORNER M.: Igen kissúlyú új-  
szülöttek vizsgálata az iskolaérettség  
szempontjából  
M.P.Sz. 1981/4 359-373 o.
- 19./ G. DONÁTH B.: A tanár-diák kapcsolatáról  
Tankönyvkiadó, Bp. 1977.



- 20./ DURÓ L.: Az életkori sajátosságok figyelembevételének néhány neveléslélektani problémája  
Pszichológiai Tanulmányok X. 353-355.o.  
Akadémia Kiadó, Bp.
- 21./ FORRAI T.-né: Iskolai teljesítmény és szorongás  
Akadémiai Kiadó, Bp. 1968.
- 22./ GEGESSI KISS P.: A klinikai pszichológia alapjairól  
Akadémiai Kiadó, Bp. 1966.
- 23./ GEGESSI KISS P.-LIEBERMANN L.: Személyiségzavarok a gyermekkorban  
Akadémiai Kiadó, Bp. 1965.
- 24./ GELLÉNNÉ KÁLMÁNCHEY M.: A Torrance teszt alkalmazásának tapasztalatai 5. osztályosoknál  
M.P.Sz. 1979/2 161-171. o.
- 25./ GOMELAURO, M.L.: A szerepkonfliktus és a társadalmi elvárások motivációs jelentősége  
Pedagógiai szociálpszichológia 123-144.o.  
Gondolat, Bp. 1976.
- 26./ GROSS, N.-Mc EACHERN, W.-MASON, S.: A szerepkonfliktus és feloldása  
Szociálpszichológia 329-345.o.  
Gondolat, Bp. 1973.
- 27./ GYÖRGY J.: Az antiszociális személyiség  
Medicina, Bp. 1967.
- 28./ GYÖRGY J.: A nehezen nevelhető gyermek  
Medicina, Bp. 1965.
- 29./ HAJNAL A.-VÁCZI P.: Tanulmányi eredmény - Intelligencia - Személyiségjegyek  
M.P.Sz.
- 30./ HARSÁNYI I.: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel  
Tankönyvkiadó, Bp. 1972.

- 31./ HEBB, D.O.: A pszichológia alapkérdései  
Gondolat, Bp. 1975.
- 32./ HEGEDŰS A.: Az alacsony fejlettségi szint társadalmi jellemzői csecsemő és kisgyermekkorban  
M.P.Sz. 1977/4. 388-400 o.
- 33./ HIRSCH M.: Indikáció és prognózis gyermekkori személyiségfejlődési zavarok pszichoterápiájában  
Pszichológiai Tanulmányok XI. 529-541.o.
- 34./ HIRSCH M.: A szülőkkel folytatott klinikai beszélgetés jelentősége a pszichodiagnosztikai vizsgálatban  
Pszichológiai Tanulmányok II. 565-575. o.
- 35./ HOFFMANN G.: A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán  
M.P.Sz. 1977/1. 51-61 o.
- 36./ ILLYÉS Gy.-né-ILLYÉS S.-JANKOVICH L.-né-LÁNYI M.-né:  
Gyógypedagógiai pszichológia.  
Akadémia, Bp. 1978.
- 37./ JUHÁSZ P.-PETHŐ B.: Általános pszichiátria I. Pszichopatalógia  
Medicina, Bp. 1983.
- 38./ JUSTNÉ KÉRI H.: Az iskolai osztályközösség kialakulására ható tényezők  
Pszichológia a gyakorlatban 1.  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1971.
- 39./ KATONA F.: Az öntudat ébredése  
Gondolat, Bp. 1979.
- 40./ KELEMEN L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései  
Tankönyvkiadó, Bp. 1967.

- 41./ KELEMEN L.: A gondolkodás nevelése az általános iskolában  
Tankönyvkiadó, Bp. 1970.
- 42./ KISS T.: Az énkép kialakulása és fejlődése  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1978.
- 43./ KOZÉKI B.: Önállóság, önfegyelem, autonómia  
Pszichológia - Nevelőknek 1981.
- 44./ KULCSÁR T.: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői  
Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
- 45./ KULCSÁR ZS.: Személyiség pszichológia /Jegyzet/  
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- 46./ KUN M.: A minimális organikus agykárosodás jelentősége  
II. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia, 234-237 o.
- 47./ KUN M.-SZEDEDI M.: Az intelligencia mérése  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1972.
- 48./ KURTI J.: Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
- 49./ LANDAN, E.: A kreativitás pszichológiája  
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- 50./ LANTOSYÉ DABAS E.: A felbomló család gyermeke  
Pszichológia a gyakorlatban 5.  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1965.
- 51./ LANTOSYÉ DABAS E.- EDERVÁRINÉ KOVÁCS I.: A nevelési és környezeti tényezők szerepe a gyermekkori koponyatraumák okozta személyiségváltozásban  
MTA Pszichológiai Tanulmányok X. 609-613 o.

- 52./ LÁNYINÉ ENGELMAYER Á.: Hátrányos helyzet? Értelmi fogyatékoság?  
M.P.Sz. 1978/2 171-173 o.
- 53./ LEJTYESZ, N.Sz.: Az értelmi képességek és az életkor  
Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
- 54./ LÉNÁRD F.: Emberismeret a pedagógiai munkában  
Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- 55./ LÉNÁRD F.: A problémamegoldó gondolkodás  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp.
- 56./ LÉNÁRD F.: A gondolkodás hétköznapjai  
Korunk tudománya  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1982.
- 57./ LIMBEKNÉ IGNÁCZ P.: Pszichés tempó. Adatok a mozgástem-  
póhoz és az időészleléshez  
M.P.Sz. 1981/5.
- 58./ LÖWE, H.: Az élet tanulás  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
- 59./ LÖWE, H.-ERŐSS L.: Az iskolai kudarcokról  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- 60./ LUKÁCSNÉ MEZEI E.: Iskolaéretlenség miatt felmentett  
gyermekek vizsgálatának tapasztalatai  
M.P.Sz. 1978/2. 154-168 o.
- 61./ MÉREI F.: A Rorschach-próba /Jegyzet/  
Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- 62./ MÉREI F.-V. BINET Á.: Gyermeklélektan  
Gondolat, Bp. 1970.
- 63./ MÉREI F.-SZAKÁCS F.: Klinikai pszichodiagnosztikai  
módszerek  
Medicina, 1974.

- 64./ MÉREI F.-SZAKÁCS F.: A klinikai pszichológia gyakorlata  
Medicina, 1974.
- 65./ MURÁNYI-KOVÁCS E.-né: A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája  
Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- 66./ MURÁNYI M.: Az értékorientációk fejlesztése  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- 67./ NEMES L.: Az értelmi fejlődés és a gondolkodás szakaszai Piaget műveiben  
MTA Pszichológiai Tanulmányok I.  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp.
- 68./ ORMAI V.: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére  
Magyar Pedagógia 1962/4.
- 69./ ORMAI V.: Magatartási zavarok súlyosságának megítélése pedagógusok és pszichológusok körében  
MTA Pszichológiai Tanulmányok XIV. 1975.
- 70./ ORMAI V.: Szociálisan inadaptált tanulók az általános iskolában  
Pedagógiai Szemle 1969/12.
- 71./ PAÁL Á.: Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6-12 éves korban  
M.P.Sz. 1977/5. 492-504. o.
- 72./ PANETH G.: Rorschach B-válaszok, a felettes-én és a rubrotalamikus rendszer  
M.P.Sz. 1981/6. 541-550 o.
- 73./ PETRÓ A.: Kérdőjelek az első osztályban  
Köznevelés 1972/9.

- 74./ PIAGET, J.: Válogatott tanulmányok  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1970.
- 75./ PIAGET, J.-FRAISSE, P.-REUCHLIN, M.: A kísérleti  
pszichológia módszerei  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1967.
- 76./ PIDGEON, D.A.: A nevelés és az intelligencia fogalma  
Tanulmányok a neveléstudomány köréből  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1975.
- 77./ POPPER P.: A kriminális személyiségzavar kialakulása  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1970.
- 78./ RANSCHBURG J.: Félelem, harag, agresszió  
Pszichológia - Nevelőknek  
Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
- 79./ RÉTI L.: Az iskolaérettség pszichológiai vizsgálata  
MTA Pszichológiai Tanulmányok V. 289-304
- 80./ RUBINSTEIN, Sz.I.: Az általános pszichológia alapjai I-I  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1964.
- 81./ SALAMON J.: A gyakorlati problémamegoldás fejlődése  
6-14 éves korban  
Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1973.
- 82./ SALAMON J.: Pszichológiai problémák az iskolában  
Tankönyvkiadó, Bp. 1961.
- 83./ SHERIF, M.: Normaképződés csoport-szituációban  
Szociálpszichológia 233-250 o.  
Gondolat, Bp. 1973.
- 84./ SZABÓ P.: Kísérlet az iskolaéretlen gyerekek rehabilitációjára  
M.P.Sz. XXVI. 3-4.sz.

- 85./ SZAKÁCS F.-DOBOSSY M.: Adatok a verbális és performációs intelligencia viszonyát kifejező MAWI-mutatók klinikai pszichodiagnosztikai alkalmazásához  
M.P.Sz. 1978/3. 226-239 o.
- 86./ SZEGAL B.: A területi sűrűség és az agresszió viszonya kora gyermekkorban  
M.P.Sz. 1981/2. 153-160 o.
- 87./ SZILÁGYI V.: Mélylélektan és nevelés  
Pszichológia - Nevelőknek 1979.
- 88./ TURNER, J.: **Az értelmi fejlődés.**  
**Gondolat, 1981.**
- 89./ VIGOTSZKIJ, L.Sz.: Gondolkodás és beszéd  
Gondolat, Bp. 1964.
- 90./ WALLON, H.: Válogatott tanulmányok  
Gondolat, Bp. 1971.
- 91./ WEINSTEIN, E.A.: Az interperszonális kompetencia fejlődése  
Pedagógiai szociálpszichológia  
Gondolat, Bp. 1976.
- 92./ WINKEL, R.: Pedagógiai pszichiátria  
Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- 93./ WISEMANN, S.: A környezeti hátrány és a tanár  
Pedagógiai szociálpszichológia 212-233 o.  
Gondolat, Bp. 1976.
- 94./ ZANDER, A.-EGMOND, V.E.: Az intelligencia és a szociális erő összefüggése a gyermekek interperszonális viselkedésével  
Pedagógiai szociálpszichológia 459-477 o.  
Gondolat, Bp. 1976.